

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ARTHUR MÜLLER

**A avaliação na Educação Física culturalmente orientada e os princípios ético-
políticos como dispositivos de agenciamento**

São Paulo
2022

A avaliação na Educação Física culturalmente orientada e os princípios ético-políticos como dispositivos de agenciamento

Relatório para o Exame de Qualificação apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira.

São Paulo

2022

*Ninguém precisa pedir licença para
fazer um ato revolucionário*

Carlos Marighella

MÜLLER, Arthur. **A avaliação na Educação Física culturalmente orientada e os princípios ético-políticos como dispositivos de agenciamento**. 2022. 77f. Relatório de Pesquisa – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Ao longo dos últimos anos, vimos aumentar consideravelmente as pesquisas que tratam das práticas pedagógicas promovidas pelos/as docentes que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física. Concomitante a esses estudos, inserimos as análises e discussões referentes às epistemologias desse currículo. No tocante à avaliação, Escudero (2011) aprofundou a compreensão do modo como professores e professoras a representam, enquanto Müller (2016) relacionou a íntima ligação dos registros realizados durante os encontros com os estudantes e a reorganização das ações didáticas. Dessas pesquisas surgiu a compreensão de que não há como pensar nos encontros seguintes sem considerar os acontecimentos presentes que, por sua vez, são imprevisíveis. Ademais, apoiado/a em seus registros, quando o/a docente decide organiza e/ou reorganiza o trabalho pedagógico, o faz agenciado/a por um ou mais princípios ético-políticos: *reconhecimento do patrimônio corporal da comunidade, articulação com o projeto político pedagógico da escola, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural, ancoragem social dos conhecimentos e o favorecimento da enunciação dos saberes discentes*. Assim sendo, a presente pesquisa tem como objetivo analisar e refletir como os/as docentes que afirmam atuar com o currículo cultural da Educação Física são agenciados pelos princípios ético-políticos no momento de suas práticas avaliativas. Por considerarmos a aula um tempo-espço configurado para múltiplos acontecimentos que impactam diretamente na definição da prática corporal a ser tematizada e no modo como isso acontecerá, utilizaremos a entrevista narrativa como método para a produção de dados, objetivando traçar o curso e as intenções docentes durante a avaliação, sempre pelos olhares dos/as docentes entrevistados. Os dados produzidos serão analisados sob o escrutínio da análise cultural, ancorada nos pressupostos dos princípios do currículo sob investigação. Espera-se com a presente pesquisa contribuir para uma melhor compreensão da maneira como os agenciamentos produzem efeitos nas decisões dos/as docentes no momento em relação às situações didáticas vindouras.

Palavras-Chave: Educação Física. Cultura. Agenciamentos. Avaliação.

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCCS	Centre of Contemporary Cultural Studies
CNE	Conselho Nacional de Educação
EC	Estudos Culturais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPI	Equipamentos de proteção individual
ETEC	Escola Técnica Estadual
ETIM	Ensino Técnico Integrado com Ensino Médio
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FPAAt	Federação Paulista de Atletismo
GPEF	Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar
PL	Projeto de Lei
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEMEF	Seminário de Metodologia da Educação Física
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

Sumário

<i>Os agenciamentos que perpassam o pesquisador</i>	7
<i>1. A pandemia de 2020: entre a sobrevivência e o estado de exceção</i>	14
<i>1.1 O Ensino remoto emergencial</i>	21
<i>1.2 A Educação Física nos tempos de ensino remoto: a pandemia agenciando a docência</i>	27
<i>2. Os Estudos Culturais</i>	35
<i>2.1 Professores e professoras de Educação Física inspirados nos Estudos Culturais</i>	42
<i>3. Princípios ético-políticos como dispositivos de agenciamento</i>	47
<i>4. A entrevista narrativa e a contação da história: a prática docente em tela</i>	55
<i>4.1 A análise cultural dos relatos de experiência produzidos a partir das entrevistas narrativas</i>	58
<i>5. Estudo piloto</i>	62
<i>6. Dispositivos de agenciamentos</i>	70
<i>7. Anexos</i>	77
<i>7.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</i>	77

Os agenciamentos que perpassam o pesquisador

Seguir-me é não me seguir: é reinventar-me

Paulo Freire

Tomei o primeiro contato com leituras referentes ao currículo cultural da Educação Física possivelmente – não consigo precisar a data – em meados de 2006, porém conheci o professor Marcos Garcia Neira bem antes disso, em um trabalho que realizamos juntos, naquelas situações aleatórias que às vezes a vida nos apresenta. Acredito que o ano era 1996 e na época, estava com 17 anos. Durante as minhas férias escolares, minha irmã mais velha me convidou para trabalhar no Jaraguá Clube Campestre. A atividade se resumia a organizar e desenvolver brincadeiras com os filhos e filhas dos/as associados do clube. O coordenador era o Marcos. Naquele tempo, ele e minha irmã eram colegas de sala. Cursavam Pedagogia na Faculdade de Educação da USP. A mim cabia sempre as tarefas mais pesadas e menos habilidosas, como correr atrás das crianças ou capturá-las em brincadeiras de pega-pega, mas certamente a brincadeira mais temida por elas – e por mim – era o “arco-íris”. Para essa brincadeira, Marcos (ou “Escovinha”, como era conhecido) e eu nos “fantasiávamos de noite”, o que exigia um figurino todo preto, e saíamos pelo clube correndo atrás das crianças. A comanda era assustá-las sempre que percebêssemos que estivessem separadas ou falando muito alto. Havia um canto do clube, afastado de tudo, isolado, com algumas choupanas. Para chegar nessas choupanas, era necessário atravessar uma ponte de madeira sobre um lago escuro. Nem é preciso dizer que eu sempre era “escalado” para ficar por lá aguardando as crianças que, obviamente, nem passavam perto daquele local. Essa experiência com a recreação e as conversas com o professor Marcos me despertaram a curiosidade pela Educação Física, tanto que prestei vestibular e comecei a cursar a Faculdade de Educação Física na FMU¹. Logo em seguida da minha formatura, ingressei em um curso de pós-graduação lato-sensu em Educação Física escolar na própria faculdade onde, um dos módulos era ministrado pelo professor Marcos Neira. Em meados de 2004, ele me convidou a realizar um curso na FEUSP sobre “cultura corporal”, mas infelizmente, em decorrência dos compromissos

¹ Posteriormente, passou a se chamar UNI-FMU.

profissionais, não pude dar continuidade ao curso. Mal sabia que aquele curso seria o embrião do GPEF². Entre convites para participar do GPEF e tentativas frustradas de frequentar as reuniões do grupo (devido aos meus horários de trabalho), consegui, digamos, consolidar minha participação em 2010, quando, pela primeira vez, apresentei um relato de prática durante o III SEMEF – organizado pelo GPEF – com o trabalho “Registros nas aulas de Educação Física³”. Tal relato se baseava na prática que havia desenvolvido junto a um programa social que participara entre os anos de 2002 e 2004. Lembro que a sala estava cheia e eu estava bastante nervoso. Pela primeira vez apresentaria um fragmento da minha prática pedagógica aos meus pares e dentro de uma instituição tão importante.

Penso que seja fundamental abrir um pequeno espaço para relatar sobre esse projeto social, visto que a partir dele, a ideia dos registros se fundamentou, alterando sua forma a cada leitura proposta pelo GPEF, até se constituir – de forma provisória – naquilo que compreendemos como uma prática do registro⁴ alinhada às pretensões de um currículo cultural da Educação Física. O projeto tinha como pretensão o ensino do atletismo para crianças da faixa etária entre 7 e 14 anos, em dois polos. Um localizado dentro do complexo do Ibirapuera e o outro em Osasco, numa instituição próxima à ponte dos Remédios. As turmas eram organizadas de acordo com a faixa etária das crianças. Às segundas e quartas-feiras, turmas com crianças entre 7/8 e 11/12 anos. Terças e quintas-feiras, turmas com crianças entre 9/10 e 13/14 anos. Ao final das aulas, cada turma se encaminhava para uma sala – juntamente com o/a professor – e ali, realizávamos um encontro denominado “Oficina Pedagógica”. Tal evento tinha como objetivo a elaboração coletiva de conhecimentos, regras, combinados, a partir de acontecimentos de aula. Não raro, tratávamos questões sobre respeito aos colegas, preconceito e algumas vezes, questões sobre identidade de gênero. Como prática, sistematicamente, solicitava que um aluno/a registrasse os encontros. As discussões travadas entre as crianças eram todas a partir dos acontecimentos das aulas e por essa razão, utilizávamos as situações

² Resumidamente, após o final do curso, o coletivo de professores e professoras participantes viram como ponto fundamental dar continuidade aos estudos, principalmente em virtude da necessidade pulsante de aprofundamento nas questões pedagógicas referentes à uma Educação Física imersa na área das Linguagens. Tal iniciativa resultou na criação do GPEF no ano de 2004.

³ Disponível em <http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/iii-semef-2010/> - último acesso em 01/08/2021

⁴ O registro como prática pedagógica não é uma invenção do Currículo Cultural da Educação Física, porém, ao observar com atenção os acontecimentos durante os encontros com as crianças – as imprevisibilidades dos acontecimentos – os utilizando como referência para uma reorganização das ações vindouras, tal prática se destaca daquelas comumente utilizadas em outros currículos, conferindo-lhe um aspecto tipicamente cultural.

corriqueiras de uma aula de Educação Física, como o colega que furou fila ou aquele que tirou sarro do outro que não conseguiu realizar a atividade, como disparadores para as conversas, sem que houvesse exposição das crianças. Podemos tomar os temas geradores como metodologia, conferindo-lhe o papel de tema gerador. Desta forma, os acontecimentos de aula impulsionavam as conversas com as crianças sempre no sentido de discutir sobre tais eventos. A partir daí e em concordância com a sustentação teórica do projeto, reelaborávamos as produções dos estudantes a partir de seus conhecimentos de chegada. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (FREIRE, 2011). Todas essas conversas, citações das crianças, opiniões, combinados e observações eram devidamente registradas em nosso caderno. Cada turma possuía seu próprio caderno, que chamávamos de *diário de bordo*. A fim de conferir um aspecto mais personalizado, cada turma elaborava a capa de seu diário, sempre de forma coletiva e mediante opinião e aprovação de todos e todas.

Considero importante essa breve, mas intensa passagem de minha vida, porque a partir da apresentação daquele trabalho no SEMEF, somado à contribuição das pesquisas em andamento e discussões quinzenais do grupo – que contribuíram/contribuem para um devir provisório, para além de quebrar cristalizações e representações estáticas – fui reelaborando o registro, produzindo outros significados para essa prática, alinhando às pretensões do currículo cultural da Educação Física e sua base epistemológica.

Conforme ia desenvolvendo a ideia dos registros sob a perspectiva cultural, cada vez mais dúvidas sobre a prática pedagógica surgiam. Ao compartilhar mais essa angústia com o professor Marcos Neira, me convidou para participar como aluno ouvinte de sua disciplina da pós-graduação. Todas as 5^{as} feiras, sem exceção, nos encontrávamos em uma das salas da FEUSP para debater conceitos, ideias e argumentos disponíveis na produção acadêmica sobre as teorias curriculares da Educação Física. As discussões eram fortemente atravessadas pelas experiências dos/as professores/as da Educação Básica que frequentavam o curso, fazendo com que cada vez mais a minha curiosidade sobre as práticas pedagógicas dos professores/as, bem como a epistemologia que inspira o currículo cultural da Educação Física, aumentasse. Ao final daquele semestre, veio a pergunta: “Por que você não se inscreve no processo seletivo da pós-graduação?” Mal sabia que dali em diante mudaria completamente a minha leitura sobre o “eu docente” e o “eu pesquisador”. Ingressei no Mestrado da FEUSP e investiguei como os registros docentes culturalmente orientados auxiliam na reorganização das práticas vindouras a

partir dos acontecimentos dos encontros com os estudantes. Dito de outra forma, analisei como o professor de Educação Física que afirma colocar em ação o currículo cultural consegue, a partir do que toma como registro – seu e das crianças – elaborar as aulas seguintes, considerando sempre os acontecimentos *imprevisíveis* do percurso.

Naquele tempo, os registros elaborados a partir das observações ofereciam⁵ uma quantidade de informações que indicavam alguns efeitos, representações, posicionamentos, falas e silêncios que muitas vezes escapavam aos olhos – e aos ouvidos – dada a dinâmica da aula. Esse material empírico elaborado pelo docente, mas com ajuda e com a contribuição dos olhares das crianças com seus desenhos, escritas, fotografias, vídeos, rodas de conversas, entrevistas, permitiam que os encontros fossem constantemente reelaborados, configurando a aula em um espaço único, imprevisível, refutando qualquer normatização traduzida em sequencias didáticas pré-estabelecidas. Só há como pensar o *posterior*, quando o *agora* oferece os dados. Müller e Neira (2018, p. 779) afirmam que “vistas em sintonia, a tematização, a problematização e a desconstrução conferem imprevisibilidade aos conteúdos”. E é exatamente graças a essa imprevisibilidade que os registros adquirem importância crucial para a prática docente.

A inquietação maior – talvez por ter um alinhamento com as minhas pretensões em relação à continuidade das pesquisas sobre o tema – deu-se a partir das leituras de alguns relatos de experiência⁶ escritos pelos/as componentes do GPEF. Em muitos deles, a presença das chamadas situações didáticas do currículo cultural, a saber o mapeamento, a leitura das práticas corporais, ressignificação, aprofundamento, ampliação, o registro e a avaliação, se faziam constantemente presentes, sendo utilizadas pelos professores/as sem qualquer ordem engessada ou pré-determinada. Porém, o mesmo não acontecia com a avaliação, muitas vezes compreendida como o “fechamento de um trabalho” baseada na exposição de um portfólio ou apresentação de uma coreografia (em que fosse concatenado todo o estudo feito durante o período). Tal percepção foi apresentada posteriormente por Bonetto (2016), ao considerar a relação entre os princípios ético-políticos e as situações didáticas do currículo cultural. O trabalho indicou que os/as docentes, ao aprofundarem um determinado assunto, estariam agenciados, pautados, atravessados por algum(ns) do(s) princípio(s) que subsidiam uma ação didática voltada à

⁵ Aqui me refiro na primeira pessoa, porque o método da pesquisa foi a etnografia do tipo escolar, sugerida por Marli André, onde analisei – como pesquisador - os registros elaborados por mim – enquanto docente.

⁶ Todos os relatos de experiência estão disponíveis em <http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/> A relevância que o grupo atribui à produção de relatos de experiência foi abordada em Neira (2017, 2018 e 2021)

formação de sujeitos solidários, exceto para a avaliação, quase sempre mencionada ao final das tematizações, como se fosse um fechamento das atividades realizadas.

Conforme os trabalhos que fundamentam o currículo cultural, essas atividades deveriam acontecer ao longo de todo o projeto, no entanto, é visível, em todos os materiais analisados que o mapeamento se concentrou prioritariamente no início dos projetos, enquanto as atividades avaliativas acumularam-se no fim. Já as atividades de registro, ao menos na metade dos desenhos produzidos, encontram-se distribuídas no decorrer das ações didáticas, quase sempre acontecendo concomitantemente a outro procedimento, por exemplo, aprofundamento e registro; ampliação e registro; e ressignificação e registro. (BONETTO, 2016, p. 116)

E sobre isso acrescentamos mais elementos que devem ser considerados como dispositivos de controle: as provas externas, as políticas de bonificação por desempenho e as comparações e exposições que docentes e escolas sofrem, porque podem atuar de forma direta no assujeitamento dos atores da educação. A partir das discussões travadas durante os encontros do GPEF e das pesquisas realizadas (ESCUDERO, 2011; MÜLLER, 2016), observamos que a avaliação não é um momento estanque, constituído pela verificação, constatação e validação de um saber oferecido pela escola. Pelo contrário, a avaliação, quando acionada concomitantemente aos registros, acontece a todo momento.

Parece não haver dúvidas de que o conjunto de relações e elementos abarcados pela prática pedagógica da Educação Física cultural impossibilita a previsão e controle de tudo o que acontece e, principalmente, das reações e respostas do alunado. (NEIRA, 2019, p. 77).

Ainda sobre esse entendimento, as investigações colocadas em curso até o presente momento – que possuem uma certa interface com a presente pesquisa – deram conta de analisar *a avaliação como poiese⁷, a escrita-currículo e a função do registro na reorganização das ações docentes, porém ainda existe uma carência de estudos sobre o modo como os agenciamentos influenciam os docentes na avaliação culturalmente orientada.*

Diante do exposto e dando continuidade às pesquisas e estudos dos aspectos que circundam as diferentes práticas pedagógicas ancoradas nas sustentações epistemológicas do currículo cultural da Educação Física, a questão que ampara a presente pesquisa é: *Como professores e professoras de Educação Física que afirmaram colocar o currículo*

⁷ Tomando emprestado o conceito de *poiese* da biologia, Escudero e Neira (2011) afirma que uma escrita autopoietica – assim chamada e alinhada às pretensões de um currículo culturalmente orientado – se constitui a partir das variadas interações, tornando impossível qualquer previsão de largada ou, dito de outra forma, as práticas pedagógicas se estabelecem a partir das relações e dos acontecimentos.

cultural em ação na pandemia foram agenciados pelos chamados princípios ético-políticos durante as práticas avaliativas? Nos referimos ao momento em que docentes se debruçam sobre seus registros e decidem pelas práticas vindouras. Considerando os tempos de pandemia e distanciamento social que impactaram – e ainda impactam – sobremaneira o sistema educacional, instituindo modelos de ensino nunca utilizados até então e remodelando os relacionamentos e comportamentos das pessoas, procuramos compreender o que levou docentes a decidirem por determinados encaminhamentos pedagógicos durante o chamado ensino remoto emergencial. Por que professores e professoras decidem, por exemplo, problematizar representações anunciadas sobre gênero e não outra questão alusiva ao modo de realizar uma prática corporal, os significados que lhes são atribuídos ou qualquer outra faceta entre as inúmeras que emergem durante as tematizações? As chamadas avaliações externas institucionais, como a Prova São Paulo, Prova Brasil e SARESP, bem como outros exames como os vestibulares e o próprio ENEM exercem algum tipo de influência quando os docentes planejam as situações didáticas?

O método adotado para a realização da presente pesquisa é a entrevista narrativa, tendo a análise cultural – atravessada pelos princípios ético-políticos do currículo cultural – como base para tal escrutínio. A opção se dá principalmente pela compreensão apresentada por Moraes (2016), quando afirma que o método busca explorar um alcance epistemológico como sistema capaz de decodificar significados dados pelas pesquisas em comunicação. Entendimento que pode ser estendido às pesquisas que se debruçam sobre diferentes produções culturais, dado seu alinhamento às pretensões dos EC, um dos campos de inspiração do currículo cultural da Educação Física. Johnson (2010) ressalta o cuidado que devemos adotar na tentativa de conceituar os EC, o que se deve ao esmero em não fechar e/ou considerar acabada a produção de significados. Afirma o autor que, na verdade, não é de uma definição ou de uma codificação que nós precisamos, mas de sinalizadores de novas transformações, daí ser fundamental considerar que mesmo não se valendo de um único conceito – o que contrariaria os EC – não se pode considerar que *vale tudo*.

O que importa são as rupturas significativas – em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas. Mudanças em uma problemática transformam significativamente a natureza das questões propostas, as formas como são propostas e a maneira como podem ser adequadamente respondidas. (HALL, 2013, p. 144).

Os EC indicam uma possibilidade de compor uma forma outra de se pensar a prática avaliativa, considerando os acontecimentos das aulas. Ainda sob esse campo epistemológico, consideramos fundamental ressaltar que por ela são abarcadas produções caras a essa pesquisa, como as representações simbólicas, a vida cotidiana e as relações materiais de poder. Isto posto, coadunamos com Neira e Nunes (2016) quando afirmam que os EC têm em sua proposição a compreensão de uma sociedade mais acessível e justa, apoiando-se no reconhecimento da alteridade, bem como a apropriação e legitimação dos espaços públicos, oportunizando seus usos pelas camadas negligenciadas historicamente.

Adiante, abordaremos esse assunto relacionando os EC e sua influência na Educação Física cultural, produzindo, talvez, como efeito, a análise cultural. As entrevistas narrativas realizadas com os docentes serão submetidas ao escrutínio da análise cultural para que possamos compreender como professores e professoras culturalmente orientados são agenciados pelos princípios ético-políticos durante a avaliação cultural.

1. A pandemia de 2020: entre a sobrevivência e o estado de exceção

*Uma manhã eu acordei e encontrei um invasor
Oh, membro da resistência, leve-me embora
Porque sinto que vou morrer
E se eu morrer como um membro da resistência
Você deve me enterrar
E me enterre no alto das montanhas sob a sombra
de uma bela flor
Todas as pessoas que passarem, dirão: que bela
flor!
Essa será a flor da resistência
Daquele que morreu pela liberdade.

Bella Ciao, la canzone della libertà*

Sem dúvidas, o ano de 2020 ficará marcado para sempre nos registros da sociedade contemporânea. Da noite para o dia, literalmente, como um flash de um raio que rasga os céus em noites que anunciam uma enorme tempestade, a humanidade – em todos os seus níveis socioeconômicos – se viu completamente impotente e despreparada frente a pandemia no novo coronavírus SARS-Cov-2 que, de acordo com o Ministério da Saúde (2021) foi descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida, na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Infelizmente, a pandemia assolou o mundo, mas o impacto no Brasil foi agravado em decorrência da politização da doença e da vacina, das constantes campanhas do Presidente da República contrárias a utilização de EPI, como máscaras, álcool em gel bem como sua postura negacionista e genocida visto as suas constantes aglomerações, o desincentivo ao uso da máscara e a letargia em efetivar uma campanha nacional de vacinação em massa. Sua postura frente aos graves efeitos advindos da pandemia, provocou a ação do Supremo Tribunal Federal em várias situações, colocando constantemente o Presidente e seus asseclas em rota de colisão com os Ministros do Supremo, caracterizando uma crise institucional.

Diante desse caos instituído no Brasil, a extensão dos danos gerados por políticas desastrosas contrárias à preservação da vida e da saúde da população, foi verificada em solo paulista. Fechamento dos estabelecimentos considerados como não essenciais sem qualquer política de apoio aos proprietários e funcionários, rodízio de veículos em horário

de pico de deslocamento dos trabalhadores e trabalhadoras acarretando em um aumento e uma enorme lotação dos transportes públicos, ausência de políticas de socorro ao pequeno e micro empreendedor, ausência de fiscalização das vias públicas – no que tange à circulação e uso obrigatório de máscara – sem contar os inúmeros atritos entre o governador do estado de São Paulo e o presidente da República. No Brasil, desde o início da pandemia, os brasileiros e brasileiras tiveram que conviver com o risco de morte iminente, a insegurança econômica e as constantes instabilidades políticas advindas daqueles que deveriam, pelo menos, garantir o estado de bem-estar do seu povo.

Muito difundida entre grupos negacionistas, a tese de que o vírus tenha sido manipulado em laboratório foi refutada cientificamente. Com isso, qualquer tentativa de aproximação da pandemia com teorias conspiratórias que visam desinformar a população, alertando para a possibilidade de eventuais ataques comunistas, chineses e afins caíram por terra.

O surto em Wuhan não é uma novidade. Ela faz parte de uma sequência de contingências correlatas que remontam ao passado e avançam para o futuro, enquanto as atuais circunstâncias persistem [...] invadimos florestas tropicais e outras paisagens selvagens, que abrigam tantas espécies de animais e plantas – e dentro dessas criaturas, tantos vírus desconhecidos. Cortamos as árvores, matamos os animais ou os engaiolamos e os enviamos aos mercados. Destruímos os ecossistemas e liberamos os vírus de seus hospedeiros naturais. Quando isso acontece, eles precisam de um novo hospedeiro. Muitas vezes, somos nós. (QUAMMEN, 2020, p. p. 13-14)

Consentimos que há uma ação predatória do ser humano sobre a natureza, o que gera impactos incalculáveis, tanto no meio ambiente, na economia, na sociedade e, como presenciamos em plena pandemia, na saúde e nas questões sanitárias.

Porém, há de se considerar um forte discurso negacionista sobre a produção do conhecimento científico. Tais discursos elaborados são despejados na sociedade produzindo efeitos sobre aqueles/as que o acessam. Não obstante, a constituição de um inimigo a ser batido é uma ideia que vem desde os tempos mais antigos. Said (2003) afirma que tal invenção gera uma representação exótica, selvagem, quase animalesca do outro, tornando-o passível de ser colonizado, domado, civilizado e não obstante, podemos considerar que tais práticas colonizadoras se perpetuaram durante os tempos, hierarquizando culturas, colocando umas acima de outras, no que tange às produções, roupas, falas, costumes.

Tais impactos se espelham nos aspectos econômicos. Os eventos mundiais contribuíram para que blocos econômicos emergissem, polarizando o mundo.

Desde a desintegração da URSS, havia uma crença de que o modelo da democracia liberal iria se expandir irresistivelmente pelo mundo sob o patrocínio e a hegemonia dos Estados Unidos. Este cenário viu-se desafiado por três fatores: a inesperada crise das democracias neste século XXI, a emergência do comunismo repaginado pela China e adaptado para a competição no mercado global e, por fim, o retorno de manifestações e atos nazifascistas em vários países ocidentais. (CARVALHO, 2020, p. 36-37)

A partir da compreensão supracitada, a expectativa era de que, de alguma forma, os eventos pós Segunda Guerra Mundial, contribuiriam para que o nazifascismo declinasse, bem como o comunismo⁸, principalmente após a queda do muro de Berlim. Sobraria para a democracia emergir e se consolidar mundialmente como forma ideal a ser instituída pelos governos. Porém, a chegada ao poder do presidente Donald Trump, nos Estados Unidos, e sua filosofia “*American First*”⁹ ou “*Make America great again*”¹⁰, reascenderam o incontrolável medo do fantasma comunista e a China, principal concorrente norte-americana à hegemonia econômica mundial, tornou-se o alvo da velha retórica de “inimigo a ser enfrentado”.

Voltando ao caso brasileiro, a narrativa construída pelos marqueteiros norte-americanos, organizados a partir da mobilização bilionária em redes sociais – chamada de monetização – fomentou a produção de narrativas similares em solo brasileiro. As redes sociais tiveram, e ainda têm, um papel determinante na produção das representações das pessoas, em decorrência de seu poder de penetração e vigilância. Morozov (2018) afirma que tais plataformas – combinadas com usos facilitados e controles estritos de dados – são cada vez mais percebidas como um bloco poderoso, com interesses mercantis ocultos, lobistas e projetos de dominação do mundo. Observando a crise política, humanitária e sanitária que nos assolou, podemos supor que as redes sociais contribuíram para a informação e desinformação das pessoas. Por aqui, a materialização de um “inimigo da pátria” foi constituída a partir da ideia do “vírus chinês” e a forma como a China havia articulado para dominar economicamente o mundo: produzindo dificuldades para vender facilidades.

À primeira vista, tal roteiro pode parecer pertencente a um filme de quinta categoria com baixíssimo orçamento, onde os autores e produtores apelaram ao pior e mais retrógrado conteúdo do senso comum para ganhar uns trocados nas telas de cinema.

⁸ Apesar de estarem na mesma sentença, de forma alguma há a pretensão de se aproximar, mesmo que minimamente, o nazifascismo do comunismo.

⁹ América (EUA) em primeiro lugar.

¹⁰ Faça a América (no caso, EUA) grande novamente.

Porém, esses fatos aconteceram – e acontecem ainda – no Brasil desde o início da pandemia, em meados de março de 2020. Na verdade, convivemos com as chamadas fake news e ataques à vida da população (remodelado em medidas antipopulares que ceifaram completamente os direitos dos trabalhadores) desde o golpe contra a Presidenta Dilma Rousseff em 2016, agravando o quadro social, econômico e de bem-estar ano após ano.

Todos esses despreparos, descasos, mentiras, informações incompletas e descontextualizadas, desinformações, ataques à ciência e conseqüentemente à produção científica culminaram no caos e na exposição que o povo brasileiro foi submetido para poder sobreviver frente a uma pandemia devastadora. Sem opção, se viu obrigado – e com a legitimação dos poderes públicos – a aglomerar dentro de transportes públicos lotados e sem ventilação adequada, comparecer presencialmente aos seus postos de trabalho sem que lhes fosse entregue materiais de segurança para o desenvolvimento de sua função, se submeter às condições de trabalho insalubres em decorrência do alto índice de desemprego em função de muitos comércios que fecharam suas portas porque, sem qualquer auxílio governamental, viram as dívidas acumularem, tornando a manutenção de seus negócios inviável.

O quadro econômico brasileiro, que já era preocupante antes da pandemia, se agravou profundamente com a internacionalização dos preços do petróleo¹¹ (elevando sobremaneira os preços da gasolina, diesel e gás¹²), inflação, aumento do custo da cesta-básica, desemprego latente e desindustrialização. Tal cenário impôs à sociedade, com a decisiva participação do Estado (que chancelou tal prática em forma de políticas públicas), a chamada necropolítica que, de segundo Mbembe (2018), pressupõe que a expressão máxima da soberania reside, em grande medida, no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer, mesmo que aos olhos do Estado. Em outras palavras, se trata do Estado atestando e legitimando quem, dentre a população, deve morrer para que a economia não pare de girar e quem deve se resguardar (por decorrência de uma série de privilégios relacionados à classe econômica e social). Tal prática genocida é bem representada nas palavras do presidente da República que, quando

¹¹ Os efeitos de tal política desastrosa são sentidos atualmente, mas data do ano de 2017, sob anuência do então presidente Michel Temer.

¹² Convém ressaltar que a sustentação da economia, desde a produção, passando pelo transporte e distribuição, chegando ao consumo é fortemente impactada pelo preço dos combustíveis.

questionado sobre a pandemia durante um programa de televisão¹³, em meados de março de 2020, respondeu: “*Alguns vão morrer? Vão, ué, lamento! Essa é a vida!*”

A ideia de que certos humanos podem ser descartados desmascara a desigualdade social, econômica, cultural e política que assola nossa realidade e que se escancara com a chegada da covid-19. O mesmo processo parece se expandir para a educação. Com o decreto de distanciamento social, como forma fundamental para segurar o crescimento de casos e demandas por atendimentos nos hospitais, as atividades escolares assumiram a forma remota. (LIBERALI, 2020, p. 13)

Podemos inferir que tais ações são motivadas pelas subjetivações e governamentalidade que o neoliberalismo impõe tanto nas pessoas – nas formas de vida e em suas subjetividades – quanto nos diferentes governos. Dardot e Laval (2016, p. 9) afirmam que “não devemos ignorar as mutações subjetivas provocadas pelo neoliberalismo que operam no sentido do egoísmo social, da negação da solidariedade e da redistribuição, o que pode desembocar em movimentos reacionários ou até mesmo neofascistas”.

O chamado neoliberalismo produz relações sociais pautadas nas competições, nas comparações, nas lutas econômicas entre os indivíduos, no declínio das pautas coletivas em detrimento da individualização. Nesta esteira, Dardot e Laval (2016) afirmam que o neoliberalismo é em primeiro lugar uma racionalidade e como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas a própria conduta dos governados, conduzindo, por consequência, a forma como as pessoas – e principalmente as populações – são assujeitadas por dispositivos de consumo.

Durante toda a pandemia e até o momento em que esse texto estava em elaboração, infelizmente o indivíduo que ocupa a cadeira do poder executivo mantém uma postura indiferente frente às mortes, à dor alheia, à fragmentação violenta das famílias, ao desemprego, à inflação, ao retorno do Brasil ao mapa da fome e às milhares de famílias que retornaram à insegurança alimentar. Presenciamos diariamente no Brasil uma política de extermínio do povo brasileiro que vem sendo atacado sistematicamente no seu direito ao acesso à saúde, educação, pesquisa, consumo, alimentação, moradia, dentre outros itens presentes na Constituição Federal de 1988, sob a alcunha de *Estado de Bem-Estar Social*.

¹³ Entrevista disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/governo/bolsonaro-sobre-coronavirus-alguns-vaao-morrer-lamento-essa-e-a-vida/> - Último acesso em 21/06/2021

Além dos afetamentos supracitados, percebemos a reorganização do desenho urbano, tornando a população que ocupa os locais mais periféricos das cidades cada vez mais isolados dos demais, no que tange à infraestrutura, emprego e condições de dignidade. Tal quadro agravou-se de forma galopante durante a pandemia, principalmente frente à inércia dos poderes públicos no que tange aos auxílios emergenciais que deveriam ser distribuídos às populações mais vulneráveis¹⁴, demora para o fechamento de contratos com laboratórios que disponibilizariam vacinas e acordos bilaterais que pudessem garantir uma retomada econômica menos dificultosa. Infelizmente, o que se constatou durante o período de pandemia foi o aumento das pessoas em situação de vulnerabilidade, bem como o retorno do Brasil ao mapa da fome e da insegurança alimentar, atendendo a uma agenda neoliberal de achatamento de renda, direitos e acessos.

A lógica neoliberal que afetou a economia brasileira transformou também o espaço urbano das cidades, aprofundando desigualdades e influenciando o ordenamento do território. A lógica de mercado configurou cidades onde a gentrificação, a periferização e a segregação socioespacial emergiram notoriamente. (SOUZA; HOFF, 2019, p. 2)

Como explicar tamanha inércia dos poderes públicos, somada a desastrosas medidas que expõem uma certa camada da população aos riscos da contaminação – e conseqüentemente, de seus familiares – e morte, a falta de assistência e a proibição, digamos assim, de acessos aos serviços mais elementares de manutenção da vida? O que justifica tamanha precarização da vida, do trabalho e da condição (de alguns) humanos?

Foucault (1988) afirma que a política voltada para a vida passa a ser objeto do poder, controlando, desta forma, a maneira como as populações se comportam, consomem, elegem padrões de beleza, dentre outras formas de regulação sob justificativa da manutenção da vida. Podemos verificar isso em situações corriqueiras, como o controle da natalidade, o controle da mortalidade e recentemente, o passaporte vacinal – apresentação da carteira de vacinação comprovando o esquema vacinal completo e imunização da covid-19 – que passou a ser exigido para acesso a determinados ambientes desde o dia 01/09/2021.

Observando a constituição das civilizações durante os tempos, na Idade Média, o poder se dava no controle sobre as pessoas. Tal compreensão é contraposta pela ideia de um Estado com poder absoluto e soberano, garantidor da ordem e da paz.

¹⁴ A primeira parcela do auxílio emergencial foi paga em agosto de 2020 com valor de 600 reais após enorme mobilização dos setores de oposição e da sociedade civil mais ampla. Inicialmente, a proposta do governo federal e do Ministério da Economia era o benefício não ultrapassasse 200 reais.

O desígnio dos homens causa final ou fim último (que amam naturalmente a liberdade e o domínio sobre os outros), ao introduzir aquela restrição sobre si mesmos sob a qual os vemos viver nos Estados, é o cuidado com sua própria conservação e com uma vida mais satisfeita. Quer dizer, o desejo de sair daquela mísera condição de guerra que é a consequência necessária (conforme se mostrou) das paixões naturais dos homens, quando não há um poder visível capaz de os manter em respeito, forçando-os, por medo do castigo, ao cumprimento de seus pactos. (HOBBS, 2014, p. 117).

Sob essa perspectiva, o Estado se torna o garantidor do bom andamento social a partir do cumprimento da ordem e da segurança. Para tanto, o indivíduo abandona seu estado natural de domínio sobre o outro à medida que se torna tutelado pelas regras do Estado.

Em contrapartida a esse pensamento, Locke (1978) propõe o Estado como o garantidor dos chamados direitos individuais, como a vida, propriedade e a liberdade, instituindo um pensamento liberal, no que tange aos direitos constituintes dos indivíduos. Para ele, não havia fundamentação na clemência pelo controle do Estado sobre o indivíduo, visto que o indivíduo era livre e isso deveria ser garantido.

Se o homem no estado de natureza é tão livre, conforme dissemos, se é senhor absoluto da própria pessoa e posses, igual ao maior e a ninguém sujeito, por que abrirá ele mão dessa liberdade, por que abandonará o seu império e sujeitar-se-á ao domínio e controle de qualquer outro poder? Ao que é óbvio, responder que, embora no estado de natureza tenha tal direito, a fruição do mesmo é muito incerta e está constantemente exposta à invasão de terceiros porque, sendo todos reis tanto quanto ele, [...] a fruição da propriedade que possui nesse estado é muito insegura, muito arriscada. (LOCKE, 1978, p. 54)

Sob esse ponto de vista, o Estado entra com a responsabilidade de manter intacta a liberdade dos indivíduos, transformando os supracitados direitos naturais – vida, propriedade e liberdade – em direitos civis, oferecendo marcos regulatórios para toda a população. Ampliando essa compreensão, Foucault (1988) alerta que o poder soberano toma o poder sobre a vida, o *fazer viver e fazer morrer* (destaque nosso), mesmo porque, algumas vidas precisam ser colocadas em risco em detrimento de outras.

Na contemporaneidade, o tensionamento é sobre o controle das populações, legitimando acessos aos direitos de formas diferentes aos variados grupos sociais. Agamben (2015) designa o termo Estado de Exceção para se referir aos instrumentos do Estado de exceção – situação de extrema emergência e necessidade – que são incorporados ao cotidiano da democracia moderna, tornando-se regra, mesmo que desconsiderando o direito à vida de certas pessoas ou grupos sociais. Há uma constante contraposição à sobrevivência – compreendida como manutenção simples da vida

biológica – e a sobrevivência digna – aquela que envolve a manutenção da vida a partir de elementos fundamentais como o acesso ao saneamento básico, aos programas de medicina preventiva, à rede de saúde e à estabilidade alimentar, porém, o que se verifica na prática é que a morte de alguns significa a potencialização de vida de outros. No entendimento de Agamben (2008), o Estado considera alguns sujeitos desprovidos dos direitos e, portanto, indignos de direitos individuais, a chamada *vida nua*, tal qual aconteceu com os judeus nos campos de concentração durante o Holocausto. Nesses termos, a biopolítica se caracteriza como o auge das democracias, legitimando os esforços de higienização e de prática de extermínios em nome da segurança. A prisão e a violência, por exemplo, são justificáveis. Soma-se isso ao que Foucault (1977) chama de biopoder: uma atuação sobre a biopolítica da população somada a uma anátomo política do indivíduo o que, em outras palavras, podemos considerar como o poder que atravessa o indivíduo, determinando como ele deve ser, agir e pensar.

Compreende-se, a partir do exposto, que para o poder público é fundamental que certos setores da sociedade se exponham aos riscos de contaminação do coronavírus para continuar desempenhando suas atividades profissionais. A seguir ampliaremos essa concepção a partir dos acontecimentos que impactaram a educação durante a pandemia.

1.1 O Ensino remoto emergencial

Como supracitado, a total inércia do governo federal frente aos acontecimentos gerados pela pandemia de covid-19, fez com que os estados agissem por conta. No estado de São Paulo, semanalmente eram¹⁵ transmitidas diretamente do Palácio dos Bandeirantes¹⁶, lives intituladas de “*Coletiva de Imprensa: informações sobre o combate ao coronavírus*”. Durante tais transmissões, o Comitê de Contingência – como assim o chamava o governador de São Paulo, João Doria Jr. – se apresentava e cada qual tratava dos assuntos relacionados à sua pasta. Apesar da aparente empatia e importância dada no discurso frente às câmeras proferido por esses políticos quando versavam ou se referiam ao Instituto Butantan, USP, UNICAMP e a UNESP, a realidade verificada dentro da Assembleia Legislativa de São Paulo se configurava em um cenário de terror e ataques, tanto ao funcionalismo público propriamente dito, quanto ao fomento de pesquisas, envio

¹⁵ Adotamos o tempo verbal no presente porque consideramos que, apesar de mais espaçadas, as coletivas ainda permanecerão após o encaminhamento do presente texto para apreciação da banca de qualificação.

¹⁶ Casa oficial e organizacional das ações políticas do governo do Estado de São Paulo. Seu nome faz uma referência aos Bandeirantes e sua contribuição inestimável em prol do genocídio das populações indígenas brasileiras, demonstrando um nítido traço de colonização – tanto do pensamento, quanto dos fatos históricos – que imperam e reverberam na sociedade brasileira.

de insumos, validação de pesquisas, bolsas e afins. Tal malfeito se traduziu no PL529/20 que tratava sobre “ajustes fiscais” no setor público. Teve como objetivo velado a precarização do ensino público, a desidratação financeira, estrutural e pedagógica das diferentes áreas de pesquisas das universidades estaduais. Aliada à reestruturação administrativa, os ataques apontavam suas forças no serviço público, extinguindo, dentre outras coisas, concursos, cargos efetivos, estabilidade e direito à greve. Como se verifica, o negacionismo não habitava somente o campo de uma determinada ciência. Tal como o exemplo do chefe do executivo nacional, por solo paulista também verificamos tais políticas de extermínio. Os esforços sempre caminhavam no sentido da desarticulação, desmonte, achatamento dos salários, direitos e acessos.

A apresentação acima, apesar do tom de denúncia e incômodo, fazia-se necessária para uma ampliação e compreensão sobre o ensino remoto emergencial¹⁷ e sob qual contexto ele se constituiu: uma total ausência de garantia de articulação docente sobre as ações a serem tomadas, nenhum – ou quase nenhum – planejamento sobre a garantia de acesso aos estudantes às plataformas de ensino que viriam a ser utilizadas para a referida modalidade de ensino e as constantes pressões exercidas aos professores e professoras no que tange a eventuais retornos em momentos críticos, quando ainda estávamos sem vacinas disponíveis para a população em geral. Diante de todo o exposto, consideramos a possibilidade desse cenário de crise sanitária ter impactado em como os professores e professoras de Educação Física¹⁸ pensaram as atividades didáticas oferecidas aos estudantes.

Sobre o chamado ensino remoto emergencial, há uma extensão da biopolítica que diz respeito a acessos, possibilidades e impossibilidades. Nessa esteira, Liberali (2020) afirma que podemos perceber um necropoder que tem, como um de seus efeitos, a necroeducação, estendendo o conceito de necropolítica para as pretensões no campo da educação, segregando, no caso, quais as crianças, jovens e adultos devem ser colocados em exposição, correndo o risco de morte.

¹⁷ Tal modalidade de ensino concentra esforços em amenizar os efeitos no processo de aprendizagem das crianças, jovens e adolescentes que frequentam o sistema educacional, oferecendo aos estudantes uma quantidade de estratégias pedagógicas que possibilitem a interação *ao vivo* ou não com professores/as e colegas, bem como o acesso às plataformas educacionais com conteúdos a serem desenvolvidos semana a semana. Todas essas situações são mediadas por dispositivos tecnológicos como smartphones, tablets e computadores, além, claro de dados de navegação para a internet.

¹⁸ Consideramos que o sistema educacional como um todo foi afetado pela pandemia e seus desdobramentos, mas limitaremos as análises na Educação Física, visto o enfoque da pesquisa.

Enquanto alguns alunos da rede privada passam a ter acesso a toda forma de atividades, por múltiplas plataformas e aplicativos remotos, com professores trabalhando à exaustão para contribuir com o padrão de qualidade e expectativas altíssimos em pouco espaço de tempo, alunos de redes públicas, locais remotos ou mesmo contextos mais empobrecidos, foram deixados a viver a morte-em-vida, expressa por Mbembe. (LIBERALI, 2020, p. 13)

Isto posto, nos é permitido depreender que a situação precária que muitos estudantes se encontraram não é decorrência da pandemia, porque tais mazelas já existiam. A pandemia potencializou as desigualdades, escancarando para a sociedade todas as nossas tragédias – econômicas, humanas, sociais – que insistentemente são colocadas para “debaixo do tapete”, longe dos olhos das elites e classe média, longe dos endereços mais valorizados da cidade. Longe o suficiente para que não atrapalhem o desenvolvimento da economia e a vida cotidiana dos “cidadãos de bem”.

Em meados de março de 2020, frente aos agravos ocasionados pela pandemia e a superlotação dos hospitais¹⁹ – tanto públicos quanto particulares – que precisaram destacar alas inteiras para o combate ao vírus (suspendendo os atendimentos eletivos), a Secretaria Estadual de Educação decidiu pelo fechamento das escolas e conseqüentemente, o atendimento presencial comumente realizado. Tal ação, em pouco tempo, acabou replicada por todo território nacional. A partir do Parecer CNE/CP nº 5/2020, oficialmente as instituições de ensino estavam autorizadas a utilizar o ensino remoto, como alternativa emergencial frente às impossibilidades geradas pela pandemia.

Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. (BRASIL, 2020, p. 32)

Tal determinação gerou enorme impacto, não só na própria rede de ensino e seus protagonistas, como professores, gestores e estudantes, mas na sociedade como um todo, visto que a contemporaneidade não havia passado por algo parecido, o que impossibilitava a importação ou mesmo um referencial de modelo utilizado em outros tempos. Nos deparamos com algo inédito. Além do mais, devemos considerar que muitas famílias brasileiras enxergam na escola um local confiável para deixar seus filhos enquanto os pais e/ou responsáveis estão em suas atividades profissionais. A organização de muitas famílias, no que tange aos horários de trabalho, círculo de apoio – familiares,

¹⁹ Consideramos importante ressaltar que as restrições impostas à circulação das pessoas e abertura de estabelecimentos comerciais teve como fator preponderante a superlotação dos hospitais, impossibilitando o atendimento às pessoas acometidas pelo COVID.

vizinhos e amigos que ajudam a cuidar das crianças enquanto os responsáveis ainda se encontram em seus trabalhos – se dá em função dos horários da escola.

A pandemia e as consequentes medidas restritivas impuseram à sociedade uma nova dinâmica, obrigando à reorganização. Somado a isso e agravando mais a situação, Angelucci *et al.* (2021) apontam o boicote do governo federal em relação a compromissos históricos e políticas de Estado voltados à defesa da educação pública e da pesquisa científica, sob justificativas variadas como a pouca – ou nenhuma – responsabilidade que o Estado tem sobre as pessoas negligenciadas ou com motivos mais explícitos como a preocupação com a economia e com a *manutenção da roda neoliberal*. Ressaltamos as constantes investidas do presidente de República contra o uso obrigatório da máscara em locais públicos, às medidas de restrição de deslocamento da população – amplamente divulgada e solicitada pelos governadores – e a enorme campanha contrária à vacinação em detrimento do chamado *tratamento preventivo*²⁰, elaborado a partir de medicamentos sem quaisquer comprovações de eficácia para tal.

Voltando ao campo educacional, em meio a esse turbilhão de acontecimentos e políticas genocidas, o *ensino remoto emergencial* foi oferecido como alternativa para que estudantes do Brasil inteiro, de ambas as redes (particular e pública) não tivessem tantos prejuízos em suas trajetórias escolares. Não se tratava de um ensino a distância – já consolidado em inúmeras instituições, principalmente de ensino superior, espalhadas pelo país afora – e nem um ensino híbrido – termo erroneamente designado por muitas pessoas para se referir ao ensino remoto emergencial, considerando o ineditismo de tal prática e sua fórmula nova, adequada para as diferentes plataformas de ensino.

Em uma situação emergencial, como a advinda pela pandemia do coronavírus, na qual as recomendações de isolamento social são impostas, surgem desafios a serem enfrentados pelas instituições educacionais. Nesse contexto, o ensino remoto surge como uma alternativa que visa atender com rapidez e efetividade as demandas de escolarização e formação acadêmica. (MORAIS et al, 2020, p. 5)

De largada, ressaltamos o emprego do termo *emergencial*. Compreendemos que seu uso é algo transitório e foi adequado a esse contexto, típicos de uma pandemia que impôs à sociedade o distanciamento social como medida preventiva de disseminação do

²⁰ A postura negacionista do presidente de República respinga no Ministério da Saúde. Da elaboração do presente relatório de pesquisa, acontecia no Senado federal a chamada “CPI da covid” que, dentre outras coisas, investigava o envolvimento direto do chefe do executivo com compras superfaturas de vacinas sem comprovação científica, de medicamentos ineficazes para o tratamento de covid-19 e da prática da chamada “imunização de rebanho” no estado do Amazonas, que resultou em centenas de mortes.

vírus e suas variantes. A migração para o ambiente virtual escancarou outro problema que afligiu – e ainda aflige – a sociedade brasileira. Em artigo publicado no *Jornal da USP*, Angelucci *et al.* (2021) afirmam que 26% dos brasileiros não são usuários da internet. Dos que são, 58% utilizam exclusivamente seus aparelhos celulares e apenas 40% utilizam para fins de estudos e pesquisas. Os dados expõem aquilo que muitas pessoas já imaginavam: a pandemia exponenciou as desigualdades, as faltas de acessos e as injustiças sociais.

Este é o quadro: sem política de segurança sanitária, sem plano de contingência que estabeleça diretrizes para a Educação, sem acesso universal e gratuito à banda larga, sem costume de utilizar a internet para estudo e pesquisa, profissionais da educação têm sido lançados/as a um conjunto de interações digitais, que não se constituem em ensino a distância, mas buscam garantir acesso emergencial ao conhecimento. (ANGELUCCI *et al.*, 2021)

Não obstante, o que se verificou foi uma tentativa – e até certo ponto, a consolidação – da transposição do sistema presencial para o campo virtual. Aos docentes, muitas vezes, coube a tarefa de ministrar suas aulas – pensadas e experienciadas sempre no presencial, a partir das trocas com as crianças, jovens e adolescentes, no que se refere aos conhecimentos, às falas, aos afetos, aos olhares e aos sentimentos – pelas diversas plataformas disponibilizadas pelas instituições de ensino. Conforme as semanas foram passando, o formato se (re)formulava. Em dado momento, o poder público percebeu a importância de um dos serviços prestados pela escola e reestabeleceu a entrega de merenda às crianças. Redundante, mas sempre necessário frisar que muitos estudantes realizam sua principal – e única – refeição na escola. Em outro momento, o valor da merenda foi disponibilizado às famílias para que pudessem compor suas refeições. O ano de 2020, longe de ser tranquilo, nos trouxe o seguinte: um alto índice de contágio da doença, hospitais e UTIs abarrotadas de gente, falta de insumos fundamentais como oxigênio e respiradores, aulas online com um certo distanciamento entre os chamados encontros síncronos²¹ e a perspectiva – esperança – de uma vacina.

O ano de 2021 começou mais promissor. Em 17 de janeiro, a Anvisa protocolou parecer²² que concedia ao Instituto Butantan e a o governo do estado de São Paulo a autorização para utilização da CoronaVac em uso emergencial. Imediatamente, no estado de São Paulo, após a disponibilização de seringas e insumos, a vacinação começou tendo

²¹ O termo se refere aos encontros realizados entre professores/as e estudantes, por meio de plataforma virtual, em tempo real.

²² Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-de-diretoria-colegiada-rdc-n-444-de-10-de-dezembro-de-2020-293481443> - último acesso em 06/09/2021.

como prioridade os grupos de pessoas mais idosas e com as chamadas comorbidades. O primeiro semestre de 2021 foi marcado pela continuidade dos desalinhos entre o governo federal e os governos estaduais. Mesmo com a pandemia ainda descontrolada e as taxas, tanto de óbitos quanto de ocupação de leitos de UTI altíssimos, a SEE e a SME de São Paulo resolveram agendar o início das aulas presenciais para o dia 15 de fevereiro. Como reação ao destempero dessas decisões, docentes optaram em aderir a uma greve sanitária, reivindicando condições seguras para um retorno de aula presencial e a manutenção do ensino remoto emergencial enquanto a pandemia não estivesse controlada. Infelizmente, a partir dos ditames e esquemas utilizados pelos poderes para imergir a sociedade em políticas de extermínio – como veremos mais a seguir – as redes iniciaram suas aulas presenciais a partir do dia 15 de fevereiro com apenas 30% de ocupação e a partir do dia 09 de agosto com sistema de rodízio para todos os estudantes²³.

Os efeitos da pandemia expuseram alguns dos problemas brasileiros que se arrastam por décadas e geralmente são escondidos ou agravados por políticas públicas que não visam a retirada definitiva das pessoas mais vulneráveis da insegurança alimentar, desemprego e violência de toda natureza. Mas acima de tudo, a latente desigualdade de acessos, de renda e social escancarou as situações sub-humanas que boa parte de população há tempos vive, fora aqueles/as que perderam suas casas e foram parar nas ruas das cidades. Vale ressaltar que tal situação se agravou sobremaneira a partir do golpe impetrado à então presidenta Dilma, no ano de 2016. O que se observa de lá para cá é o acirramento de políticas pautadas nos interesses do neoliberalismo, do mercado financeiro, do patronado e dos chamados setores produtivos, como o agronegócio.

É bom que se destaque que grupos contrários ao fechamento das escolas e o adiamento do atendimento presencial se fizeram presentes nas redes sociais e nos locais de mais representatividade, como a própria secretaria de educação do estado de São Paulo. Não raro os meios de comunicação destacavam reuniões entre o secretário estadual de educação do estado de São Paulo, sr. Rossieli Soares²⁴ e membros do movimento

²³ No dia 03 de novembro, frente ao avanço da vacinação na cidade de São Paulo, as aulas remotas foram encerradas, fazendo com que estudantes e docentes retornassem ao ensino presencial. Importante ressaltar que a retomada das aulas presenciais não gerou aumento do número de contaminação, internação e/ou morte por COVID. Outro ponto importante a ser considerando é que os docentes foram incluídos como *grupo prioritário* no calendário vacinal e somente aqueles/as vacinados e sem comorbidades foram convocados para a retomada dos trabalhos presenciais.

²⁴ Ex ministro da Educação do governo Michel Temer, responsável pela homologação da última versão da BNCC.

intitulado “Escolas Abertas²⁵”. Os membros desse movimento defendiam a tese de que a escola se configurava em um local altamente controlado, não ameaçando a integridade física de seus filhos e filhas. Uma vez dentro das escolas – no caso em tela, da elite paulistana – caberia à instituição garantir a segurança de seus estudantes e, para tanto, todo o corpo docente, bem como os inúmeros funcionários da manutenção, limpeza e segurança empreitariam tal tarefa. Considerando que a criança sai de casa, entra no carro e desce somente dentro da escola, qual risco haveria?

O quadro descrito acima deveria se referir à toda rede de ensino brasileira, porém, o que verificamos na prática, muitas vezes, é um distanciamento abissal entre as diferentes realidades. Muitos estudantes das redes públicas – e mesmo de escolas particulares – dependem do transporte público para se deslocar em São Paulo, precisando, muitas vezes, utilizar mais de um modal, se submetendo às condições contrárias aquelas indicadas pelos órgãos de fiscalização sanitária para tempos de pandemia. Exatamente os mesmos órgãos públicos que definiram as regras e as multas para lotações inadequadas, aglomerações clandestinas, dentre outros.

É com esse cenário que a presente pesquisa se desenvolveu. Considerando que o nosso objetivo foi analisar como os docentes são agenciados pelos princípios ético-políticos do currículo cultural da Educação Física, acreditamos que tais acontecimentos exerceram impacto considerável sobre a prática docente, visto que professores e professoras, bem como os estudantes, são protagonistas do sistema educacional e estavam sob exposição constante ao vírus, à tentativa de sobrevivência e ao estado de exceção.

A seguir, abordaremos como professores e professoras de Educação Física realizaram suas práticas pedagógicas durante os tempos de pandemia.

1.2 A Educação Física nos tempos de ensino remoto: a pandemia agenciando a docência

Antes de tratar sobre o assunto especificamente, consideramos fundamental uma pequena retomada histórica a fim de ressaltarmos a importância da compreensão dos acontecimentos e seus desdobramentos. Certamente, a pandemia do coronavírus exerceu enorme impacto sobre a sociedade contemporânea afetando diretamente a forma como as pessoas lidam com as diferentes coisas do dia a dia. Dito de outra forma, é de se considerar

²⁵ Movimento constituído por pais/responsáveis de estudantes de escolas elitizadas da cidade de São Paulo que tinha entre suas pautas a inclusão da educação como serviço essencial, fazendo com que elas não pudessem permanecer fechadas durante o período de pandemia.

possível que essas formas outras de se viver, pensar a sociedade, estabelecer relações e relacionamentos constituam as experiências e a sociedade.

Tratando sob esse prisma, é quase indissociável o trato sobre a cultura, visto que tais acontecimentos promoveram alterações, tanto no indivíduo quanto na sociedade mais ampla. Tomemos como exemplo, os desdobramentos e os efeitos sobre gerações inteiras que se criaram à sombra da possibilidade de batalhas nucleares globais. O discurso produzido dava como certo o rompimento de uma batalha armada que devastaria a humanidade. Tal discurso, além de carregar em si um lastro de ameaça, produziu, ainda, um outro efeito nefasto: o “outro” como inimigo a ser combatido (HOBSBAWN, 1995).

O fato narrado refere-se à guerra fria e a polarização do mundo. Longe da intenção de tratarmos de tais questões de forma aprofundada, consideremos uma geração que tenha vivido, desde seu nascimento até a sua inserção no mercado de trabalho, passando pela escola, consumindo notícias, programas de televisão, filmes, peças de teatros, musicais, revistas em quadrinho, dentre outros, sob a ameaça de uma eminente guerra. Apesar de nunca ter ocorrido, é inegável que as ações econômicas, sociais e políticas giraram em torno dessa possibilidade e por essa razão, tal geração não passou impoluta.

Em outro momento histórico, a crescente industrialização e a introdução de meios tecnológicos para o trabalho também são exemplos de interferências na sociedade e consequentemente, na cultura vigente.

O que distinguiu o século XX, em comparação com qualquer outro período precedente, foi uma tendência contínua e acelerada de mudança tecnológicas, **com efeitos multiplicativos e revolucionários sobre praticamente todos os campos da experiência humana e em todos os âmbitos da vida no planeta.** (SEVCENKO, 2011, p. p. 23. grifo nosso)

A industrialização e as consequências acarretadas impactaram sobremaneira a forma como os indivíduos produziram significados para o tempo. O controle sobre o tempo, sobre a produção, permite o controle não só sobre o tempo de trabalho e consequentemente, o valor que cada pessoa deve receber, mas o tempo disponível para o lazer, para leitura, para estudo. Ou seja, a ordem do tempo passou a regular todas as atividades do ser humano (CARDOSO, 2016). Müller (2021, p. 12) afirma que “a Revolução Industrial gerou enorme impacto tanto na sociedade quanto nas relações humanas (sejam elas afetivas ou profissionais)”. Uma delas foi a mensuração do tempo por meio da chamada *hora-relógio*. Tal empreendimento alterou completamente a sociedade, imprimindo uma nova forma de divisão social do trabalho.

Os exemplos são para contextualizarmos como os fenômenos que atravessaram a sociedade, em diferentes tempos, vão agenciando as pessoas e constituindo a nossa leitura e interpretação sobre as coisas da vida, do cotidiano, da relação com os outros, com o lazer, estudos, dentre outras coisas. Mais uma vez, a cultura se abala, se transforma, se apresenta de forma outra, ultrapassando qualquer suposição de que seja estanque, engessada, imóvel. Os acontecimentos influenciam na constituição das subjetivações.

Isto posto, dentre as influências possíveis para o agenciamento dos indivíduos, o currículo também ocupa um lugar de destaque, considerando que o ensinar se caracteriza por uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (SACRISTÁN, 2013). Nessa compreensão, coadunamos com Silva (2011, p. 14) quando afirma que “uma teoria de currículo se define pelos conceitos que utiliza para conceber a ‘realidade’. Em outras palavras, os conteúdos dos diferentes currículos oferecem àqueles/as que o acessarão, as representações dos diferentes grupos sociais que elaboraram tais conhecimentos. Podemos sugerir que os diversos currículos da Educação Física possuem objetivos e comprometimentos com a formação das pessoas, a partir de seus pressupostos e bases epistemológicas. Não obstante, aprofundar a compreensão sobre como se dá o currículo, desde a sua constituição até a definição de seus conteúdos, é fundamental, mas para além disso, é primordial que nos questionemos acerca do “por que” das formas de organização do conhecimento escolar (MOREIRA; SILVA, 2013).

Trazendo a temática para a pesquisa em tela, faz-se fundamental compreender algumas questões relacionadas ao currículo, considerando os esforços que professores e professoras empreenderam durante o ensino remoto na tentativa de manter suas atividades pedagógicas próximas aos objetivos pensados. Para tanto, tomaremos alguns relatos de professores/as que atuaram no ensino básico durante a referida modalidade de ensino.

Para dar conta do que foi mencionado acima [...], nos organizamos da seguinte maneira: videoconferências semanais, criação de canais de comunicação com estudantes, familiares e comunidade através de telefone, e-mail, Facebook e grupos no WhatsApp institucional da escola; levantamento de informações sobre ao acesso de estudantes à plataforma *Google Sala de aula* (destaque nosso); tentativas de contato com estudantes e familiares que não se comunicavam com a escola pelos meios disponibilizados e tampouco acessavam e/ou buscavam o caderno *Trilhas de Aprendizagem*, um material didático elaborado pela Secretaria Municipal de Educação. (NASCIMENTO, 2021, p. 62-63)

Nota-se no fragmento acima extraído do relato de uma experiência durante o período de ensino remoto, o forte impacto que a situação pandêmica ocasionou no sistema

educacional. Adensando tal compreensão, Monteiro (2021) observa que os recursos tecnológicos já estavam presentes no cotidiano dos alunos e professores, porém há de considerar que isso por si só não garante uma *apropriação* de tais instrumentos por parte dos professores/as e estudantes. E mais, a interação com essas plataformas durante o ensino remoto solicitou um entendimento mais profundo sobre o seu uso.

O primeiro movimento realizado pelo nosso coletivo de educadoras quando as medidas de isolamento social foram instituídas no final do mês de março, foi permanecer em contato com as crianças [...] para tornar isso possível, resolvemos utilizar as páginas oficiais da escola nas redes sociais – Facebook e Instagram. (MASSELA *et al*, 2021, p. 199)

Os relatos supracitados nos indicam algumas pistas que nos permitem afirmar que as práticas pedagógicas que os professores e professoras de Educação Física desenvolveram junto aos estudantes durante o período de isolamento social foram repensadas, considerando o contexto inédito que se apresentou. Apesar de muitas escolas já tomarem mão do uso de meios tecnológicos, como as diferentes redes sociais para divulgar seus trabalhos pedagógicos pontuais ou momentos de celebrações e informações gerais, a situação exigiu um aprofundamento nas rotinas de uso de tais aparatos e uma ampliação dos recursos, considerando que muitos docentes investiram em equipamentos – geralmente utilizando recursos próprios – a fim de conferir uma melhor qualidade ao material elaborado a ser oferecido aos estudantes. Em contrapartida, problemas quanto ao acesso ao material postado e o uso das plataformas foram relatados. Na rede municipal de Cuiabá, por exemplo, a SME não forneceu uma plataforma ou AVA para as escolas e nem treinamento para os professores, fato que foi verificado em outras redes de ensino (GODOI *et al*, 2021). Adensando tal constatação, Goularte e Bossle (2021, p. 70) indicam que “coube a professores planejarem e, acima de tudo, executarem aulas virtuais sem tempo para refletirem e, muito menos, estabelecerem acordos coletivos”. Tal passagem refere-se aos acontecimentos narrados durante a pandemia em uma cidade no estado do Rio Grande do Sul. Sendo assim, cada unidade escolar se organizou da maneira que melhor encontrou para dar conta dos planejamentos, do cumprimento dos dias letivos, da busca ativa aos estudantes²⁶ e da divulgação das atividades nas diferentes redes sociais. Por um lado, a ação favoreceu o atendimento às demandas localizadas ou, dito de outra

²⁶ O termo se refere a um conjunto de prática adotadas pelas escolas para localizar os estudantes que não acessavam as plataformas. E-mails, mensagens em aplicativos de celular, ligações de voz e até mesmo visitas às famílias foram algumas das ações adotadas por diretores/as, coordenadores/as, docentes e funcionários a fim de garantir minimamente o acesso às atividades elaboradas pelo corpo docente.

forma, considerando a diversidade, era de bom tom que cada equipe pedagógica desse conta de atender as necessidades locais. Por outro lado, a falta de um trabalho concatenado e organizado pela administração competente, como as secretarias de educação (municipais e estaduais), deixou docentes e equipes gestoras à margem de sua própria sorte.

Costa e Da Mata (2021) afirmam, a partir de suas observações, que na rede municipal de Curitiba (considerando somente a escola que analisaram) o ensino remoto foi testado primeiro nas disciplinas com maior oferta de aula (português, matemática, ciências, geografia e história) cabendo aos demais docentes – Educação Física, artes e ensino religioso – a tarefa de acompanhamento das videoaulas e leitura dos currículos recém implementados, mas se tratando especificamente da Educação Física, as atividades eram encaminhadas para as crianças que deveriam retorná-las para a escola (esta, a responsável em articular a logística de entrega e recebimento dos materiais). Ainda de acordo com os autores, verificou-se que muitas crianças que entregaram as atividades de outras disciplinas, não entregaram as de Educação Física.

Diante desse cenário, torna-se importante uma reflexão sobre como o trabalho didático da Educação Física vem sendo traçado, o modo pelo qual ela é recebida pela comunidade e como os conteúdos da cultura corporal vem sendo valorizados ou não como conhecimento e formação importante para a vida do indivíduo. (COSTA; DA MATA, 2021, p. 5)

Em outro fragmento, Quintana *et al.* (2021) constatam que durante suas práticas pedagógicas no período de pandemia, o *Google Meeting* foi utilizado como espaço de interação para que as aulas de Educação Física transcorressem, abordando as danças como tema dos estudos. Para os autores, os objetivos foram alcançados, apesar das dificuldades impostas pela pandemia, o distanciamento social e a utilização de plataformas para a realização de encontros síncronos com os estudantes.

Lucena *et al.* (2021) afirmam que mesmo com as dificuldades encontradas durante o trabalho – 5 aulas remotas – a saber, o manuseio dificultoso dos dispositivos tecnológicos e a falta de um espaço adequado para a realização das vivências práticas sugeridas, conseguiram dar conta do conteúdo proposto para os encontros. Dórea, Carvalho e Viana (2021, p. 03) afirmam que “a desterritorialização das aulas favorece a implantação de novos espaços de ensino-aprendizagem coletiva e colaborativa, desvinculando-se da perspectiva homogeneizadora oportunizando uma maneira diferente de acesso e produção de conhecimentos”.

Skowronski e Silva (2021) alertam para a dificuldade que encontraram em oferecer aos estudantes situações didáticas para além da leitura e abordagem dos conceitos pertinentes às diferentes tematizações trabalhadas durante o período de isolamento social/pandemia. Já Oliveira, Diégues e Souza (2021, p. 07), a partir de práticas realizadas durante o ensino remoto, alertaram sobre a necessidade imperativa de que tudo sempre deva ser “realizado de forma a atender a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo: professores, gestores, alunos e seus responsáveis”. Há, ainda, observações quanto à autonomia docente e suas liberdades para as decisões sobre os encaminhamentos pedagógicos.

Considerando o processo de ensino e aprendizagem e as percepções das professoras, verifica-se como fragilidades destacadas pelos professores entrevistados em relação as aulas de Educação Física no contexto remoto refere-se às questões estruturais e as ferramentas didático-pedagógicas disponíveis. Destacou-se a escassez e a inviabilidade da autonomia do professor na elaboração e execução do planejamento de forma a adequá-lo as necessidades e demandas das turmas. (ROMERO *et al.*, 2021, p. 07).

As dificuldades encontradas no modelo remoto, no que tange a uma “transposição do ensino presencial para as plataformas online são relatadas por Gariglio *et al.* (2021) e Nascimento *et al.* (2021), solicitando do corpo docente um grande esforço no sentido de “dar conta do conteúdo proposto”.

Os relatos supracitados sugerem que professores e professoras de Educação Física²⁷ encontraram dificuldades durante suas práticas pedagógicas em tempos de ensino remoto. Tais dificuldades se motivaram por diversas causas, desde o manuseio dos equipamentos tecnológicos, até as hercúlias tentativas de manutenção dos objetivos propostos para os encontros síncronos. Não obstante, destacamos a reorganização dos planos de ensino, realizada pelos docentes, com o objetivo de contemplar a modalidade remota e a ausência – quase uníssona – de um suporte pedagógico, seja no que tange ao tempo hábil para discussões e alinhamentos, seja para o apoio pedagógico propriamente dito, das secretarias estaduais e municipais. Tais constatações apareceram em quase todos os relatos mencionados nesse capítulo.

Aproximando mais às pretensões da presente pesquisa, professores e professoras culturalmente orientados também enfrentaram dificuldades em seus cotidianos pedagógicos. Como seria possível considerar as vozes discentes – ou mesmo a partir de

²⁷ Especificamos esse componente porque é a interface com a presente pesquisa.

certos registros dos acontecimentos das aulas – para que a reorganização da aula seguinte pudesse ser viabilizada?

Em outros contextos, mesmo que inseridos no cenário pandêmicos, outras/os professoras/es e estudantes poderiam materializar seus estudos de maneira distinta. O que queremos reforçar é que não existe bula, manual, atividades pré-definidas, receita a ser seguida e o que se faz é sempre uma aposta, nunca uma definição. E apesar de estarmos abertas ao processo de significação e à produção de novas inteligibilidades sociais, isso não quer dizer que vale tudo, pois há o rigor epistemológico. (NASCIMENTO, 2021, p. 64)

Acrescentamos que um dos caracteres mais acentuados do currículo cultural da Educação Física é a escrita-currículo por considerar a imprevisibilidade, fazendo com que seja impossível prever os acontecimentos de um encontro (aula) antes que efetivamente isso aconteça. É uma forma de organizar as ações didáticas pautada na não linearidade, considerando os acontecimentos das aulas, mediante o efeito dos choques das representações diferentes. Caracteriza-se pela produção de experiências inspiradas na participação ativa e crítica de professores e alunos, que assumem a posição de escritores, desconsiderando qualquer imposição colocada de modo sequencial. Sob esse prisma, o novo, criativo, imprevisto, é desejado e não evitado ou taxado, desconsiderado e marginalizado (BONETTO; NEIRA, 2019).

Para que a epistemologia do currículo cultural inspire a ação pedagógica docente, faz-se fundamental a constante reorganização das ações didáticas a partir dos registros – sejam eles advindos dos estudantes ou do/a próprio/a docente – por considerar as práticas de significação das crianças, jovens, adultos e idosos o ponto de partida para o planejamento de uma ação vindoura, estabelecendo como protagonistas, os próprios estudantes.

A escrita do presente capítulo reflete a tentativa de professores e professoras em colocar a prática culturalmente orientada no rol das unidades curriculares que foram afetadas sobremaneira com a pandemia e o conseqüente distanciamento social, ocasionando o então chamado *ensino remoto emergencial*, afastando-a de qualquer discurso salvacionista. As dificuldades impetradas pelo contexto atingiram todas e todos, deixando suas marcas nas práticas, nas tematizações, nas problematizações, nas vivências, no corpo, na experiência, na vida e na morte.

Mesmo diante de tantas dificuldades, desafios e entraves, acreditamos que o objeto da pesquisa se mantenha presente nas diferentes práticas, visto que a (re)organização das ações vindouras estão presentes em toda a tematização, bem como os

tensionamentos ético-políticos que agenciam os docentes que com esse currículo atuam. Talvez, esses docentes tenham sido travessados por outros agenciamentos não vistos, sentidos ou percebidos outrora e aqui, ressaltamos a importância das entrevistas narrativas²⁸ como método alinhado às tentativas de responder esses questionamentos em um movimento contínuo de *contação de história*.

²⁸ Tanto o método adotado quanto a forma de análise dos dados produzidos serão melhor descritos mais a frente.

2. Os Estudos Culturais

*Um 'Idea l'amante mia
A cui detti braccio e cuor...
Deh t'affretta a sorgere
O sol dell'avvenir
Vivere vogliam liberi
Nom vogliam più servir*²⁹

Jean Louis Comolli (A Cecília).

Um dos preceitos dos EC versa sobre a valorização das produções das diferentes culturas, sem qualquer julgamento moral ou de valores. Sobre isso, convém considerarmos que o contexto pandêmico exerceu influência na cultura, impactando não somente a forma de viver dos indivíduos, mas nas diferentes relações. Entre elas, podemos destacar as relações professor/a e estudante e as aulas de Educação Física culturalmente orientadas.

Surgidos na Inglaterra em meados dos anos 50, os chamados EC buscam compreender as formas de controle que a sociedade contemporânea apresenta, principalmente sobre a cultura.

Os Estudos Culturais resultam de uma movimentação teórica e política que surgiu como um conjunto de análises que revolucionou a teoria cultural dos anos 1950. O que está em jogo é a noção de cultura. Para os primeiros autores, intelectuais oriundos das classes operárias britânicas que tiveram acesso à universidade, a oposição entre “alta cultura” e “cultura de massa” não passa de um etnocentrismo cultural dominante que descarta qualquer produção ou realização humana não submetida à tradição letrada. Nessa visão, a tentativa do domínio de uma concepção estética está ligada ao domínio político das relações sociais. A produção cultural é uma forma de distinção social e não algo melhor, realizado por grupos ditos superiores. (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 10)

Sua criação se dá frente às dificuldades em explicar e compreender a emergência de novas e complexas formas culturais, considerando que a própria humanidade se transformou e se tornou mais complexa. Com isso, outras práticas e outros hábitos sociais e mentais, consonantes com outras formas de organização econômica, resultaram em uma

²⁹ “Minha amante é uma ideia/a quem dei braço e coração.../Apressa-te a levantar-te/Ó sol do futuro/Queremos estar livres/Não mais queremos servir”. Cantos anarquistas do filme “A Cecília”, de Jean Louis Comolli (1975).

verdadeira revolução cultural, espelhada principalmente nos modos de produção capitalista e mesmo a forma como o tempo e suas divisões foram produzidos. Frente a essas complexas relações, tanto no trabalho, quanto na cultura e na economia, que criaram demandas sobre o controle dos corpos e das populações, surgem os EC. (NUNES; NEIRA, 2016).

Os EC, considerando o contexto histórico e social, procuraram intervir em favor da construção de significados e valores mais democráticos. De acordo com Johnson (2010, p. 10) trata-se de uma “alquimia para produzir conhecimento útil: qualquer tentativa de codificá-lo pode paralisar suas reações. Apesar disso, pode-se afirmar que surge como uma resistência, por assim dizer, ao modelo marxista ortodoxo, propondo uma ruptura principalmente com qualquer vestígio estalinista.

Se originalmente os Estudos Culturais foram uma invenção britânica, hoje, na sua forma contemporânea, transformaram-se num fenômeno internacional. Os Estudos Culturais não estão mais confinados à Inglaterra nem aos Estados Unidos, espalhando-se para a Austrália, Canadá, África, América Latina, entre outros territórios. Isto não significa, no entanto, que exista um corpo fixo de conceitos que possa ser transportado de um lugar para o outro e que opere de forma similar em contextos nacionais ou regionais diversos (ESCOSTEGUY, 2010, p. 136).

Como campo de estudo, surge de forma organizada no CCCS, diante, de acordo com Escosteguy (2010, p. 138) “da alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra do pós-guerra”. Ainda de acordo com a autora, as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, institucionais e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais compõem seu eixo principal de pesquisa e aqui, ressaltamos o desprendimento com as convicções marxistas ortodoxas à medida em que a cultura também é considerada na formulação da sociedade. “A perspectiva marxista contribui para os EC no sentido de compreender a cultura na sua ‘autonomia relativa’, isto é, ela não depende das relações econômicas, nem seu reflexo, mas tem influência e sofre consequências das relações político-econômicas” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 144).

Escosteguy (2010) afirma que por estar apoiado no pensamento de Gramsci, os EC reconhecem o movimento de constituição da direção política, considerando as constantes e complexas interações entre a chamada cultura popular e a cultura hegemônica. Nas palavras da autora, “em determinados momentos, a cultura popular resiste e impugna a cultura hegemônica; em outros, reproduz a concepção de mundo e de

vida das classes hegemônicas” (Escosteguy, 2010, p. 147). Inferimos que a cultura agencia as pessoas em seus posicionamentos, escolhas, estilos de vidas.

Como alta cultura, se consideravam somente as grandes produções, as grandes obras, o lirismo e as artes em geral pertencentes aos grupos mais elitizados da sociedade, fazendo com que essa produção cultural ficasse restrita a um grupo privilegiado (SILVA, 2011).

Os EC se preocupam em ir além da mera denúncia, analisando a fundo as relações de poder que atravessam as diferentes relações sociais. Para tanto, as representações simbólicas, a vida cotidiana e as relações materiais de poder são fundamentais. Não há como não mencionar três obras referenciais que contribuíram sobremaneira no entendimento de cultura e dos EC. A primeira, “*Cultury and sociaty*”, de Raymond Williams (1958). A segunda, “*Uses of literacy*”, de Richard Hoggart (1957). E a terceira obra, o livro “*The making of the English working class*”, de Edward Palmer Thompson (1963).

Como campo teórico influenciado pelos tempos pós-modernos (ou modernidade tardia ou líquida), mantendo interface com os estudos pós-estruturalistas, os EC questionam e duvidam das grandes narrativas – característica marcante da modernidade – e a produção das grandes verdades ou verdades universalizantes.

Os Estudos Culturais apoiam-se na desconfiança desses campos filosóficos, questionam as certezas promovidas pelos métodos de pesquisa positivistas e seus pressupostos teóricos, negam qualquer conhecimento como verdade absoluta e a noção de um sujeito dotado de uma consciência unificada. (NUNES; NEIRA, 2016, p. 108)

Importante ressaltar que a compreensão de sujeito passa pela ideia de um ser não acabado, finalizado, mas em constante reelaboração a partir dos agenciamentos oportunizados nos encontros com diferentes culturas. É na negociação que se criam espaços de lutas híbridas, nos quais polaridades, ainda que relativas, não se justificam, principalmente porque qualquer tipo de polarização se referiria a uma prática apoiada nos pressupostos estruturalistas. A cultura pode ser considerada como a mistura da mistura, impossibilitando a verificação de seu início e a validação do seu ponto de origem. (NUNES; NEIRA, 2020).

Os EC ganharam contornos para além das fronteiras britânicas, produzindo outros olhares sobre as diferentes culturas e é por tal fato que não se pode afirmar haver um corpo fixo de conceitos que possam ser transportados de um lugar para o outro e que

opere de forma similar em contextos nacionais ou regionais diversos. Isso reitera o caráter provisório dos Estudos Culturais, em que pese a produção cultural e dos contextos locais (ESCOSTEGUY, 2010)

Em decorrência desse caráter provisório, não cristalizado, é um equívoco acreditar que as intenções e tensionamentos propostos pelos EC não tenham se alterado desde sua criação. Desde os anos 1960, na Inglaterra, com forte apelo marxista, os EC são atravessados pela chamada *Nova Esquerda* e alguns movimentos sociais que emergiam suas reivindicações naquele contexto.

Mais tarde, no período pós 68, os Estudos Culturais transformaram-se numa força motriz da cultura intelectual, de esquerda. Assim, enquanto movimento intelectual tiveram um impacto teórico e político que foi além dos muros acadêmicos, pois, na Inglaterra, constituíram-se numa questão de militância e num compromisso com *mudanças sociais*. (ESCOSTEGUY, 2010, p. 142, grifos nossos)

A compreensão sobre cultura foi reelaborada, considerando-a como toda produção de sentido, estendendo para o campo político-econômico. A chamada cultura popular – por muito tempo desconsiderada como produção merecedora de destaque – assume um papel de relevância, considerando o papel dos sujeitos produtores. “Os EC estão, sobretudo, preocupados com as interrelações entre domínios culturais supostamente separados, interrogam-se sobre as mútuas dominações entre culturas populares (ESCOSTEGUY, p. 107). A cultura pode ser compreendida como campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferentes de poder, lutam pela sua imposição na sociedade, bem como a sua legitimação e estendendo para o campo educacional, nos currículos (SILVA, 2011).

Cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas de classificação que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso em sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados são, na verdade, o que se entende por “cultura”. (WOODWARD, 2014, p. 41)

Nesse entendimento, um conjunto de costumes, hábitos, práticas, formas de se alimentar, utilização de roupas (ou não), podem ser observados como traços de uma cultura. Tenciona-se afirmar que os EC compreendem toda produção cultural como legítima, sem classificação ou hierarquização, oportunizando uma valorização àquelas que historicamente foram contidas às margens do protagonismo, e que seus participantes

foram menosprezados, configurados como menores, menos expressivos, sem quaisquer préstimos às necessidades sociais. Escosteguy (2010, p. 151) reitera que “durante um longo período, a cultura popular foi menosprezada e relegada como objeto de estudo”. Quanto aos diferentes atravessamentos que produzem efeitos sobre os EC, afirma-se que têm produzido novos objetos de estudo, obrigando-nos, além disso, a reformular velhos objetos, reforçando o caráter provisório dos significados produzidos (JOHNSON, 2010).

Pensar os Estudos Culturais exige o exame de outros espaços de pedagogia cultural que não se limitam ao escolar. A mídia, por exemplo, configura-se como um currículo (local de aprendizagem), cujas finalidades não são educacionais, mas comerciais. Ao incentivar o consumo, ela amplia a desigualdade. É um equívoco desconsiderar que nossos alunos e alunas estão no mundo, em contato com essas pedagogias, constituindo-se como sujeitos sob influências dos diversos currículos que engendram a teia social. (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 12)

Até o presente exposto, os EC tomam claramente partido dos grupos em desvantagem – ou que sempre assim foram considerados e/ou posicionados – nas relações de poder, considerando principalmente toda a sua produção cultural como legítima, sem qualquer tipo de classificação (SILVA, 2011). Tal compreensão precisa ser assumida pelos diferentes protagonistas sociais como *modo de vida*. Caso contrário, corre-se o risco de operar somente na ação discursiva e na demagogia. Na contramão dessa perspectiva, os EC consideram seus praticantes – da mesma forma que seus praticantes o consideram – como uma forma de intervenção a partir de mudanças que perpassam por posicionamentos políticos, sempre no sentido de oferecer aos grupos negligenciados a oportunidade de legitimação de suas culturas (NELSON; TREICHELER e GRASSBERG, 2011). Tal engajamento pode ser considerado um atravessamento ético-político³⁰, principalmente quando caminha no sentido da justiça social, da equidade de oportunidades, da constituição de uma sociedade menos desigual, dos direitos de acesso às pessoas negligenciadas historicamente, da busca pelo bem comum e da valorização das produções de diferentes culturas, sem que haja julgamentos de valores, hierarquizações ou classificações.

Durante as últimas décadas, o contexto escolar tem se mostrado mais sensível às questões da diferença, principalmente quando estudamos a escola e as práticas pedagógicas que são atentas às questões raciais, étnicas, de gênero, sexualidade,

³⁰ Em pesquisa anterior, Bonetto (2016) considerou que o currículo cultural da Educação Física é possível quando aqueles/as que o mobilizam – no caso, docentes – são assujeitados por certos atravessamentos ético-políticos. Tais atravessamentos, sob a vertente cultural são os princípios. Veremos mais adiante.

orientação religiosa, dentre outros marcadores que historicamente ficaram à margem do trato educacional³¹. Isso pode ser em decorrência de dispositivos de poder que tensionaram a cultura – e conseqüentemente os grupos sociais produtores de tais culturas – para fora do cenário educacional e social. As culturas e vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. Tal fato pode ser verificado na sociedade mais ampla, quando determinada ação é altamente destacada pelas mídias, ao passo que ações mais locais, promovidas por grupos de moradores e comunidades, geralmente, não recebem qualquer tratamento (SANTOMÉ, 2011).

Destacamos a importância de considerar a escola como meio social oportuno para que as crianças, jovens e adultos (re)elaborem suas representações sobre as coisas do mundo. A partir dos pressupostos defendidos pelos EC, posicionamo-nos na defesa de uma – várias – práticas pedagógicas alinhadas a afirmação da diferença, divergindo da ideia da produção de identidade. O entendimento de cultura como enunciação e não como “coisa” dada, facilita a desconstrução de práticas que visam controlar a diferença, descolando de um discurso que vai, ao longo dos tempos, naturalizando as práticas, as culturas e os grupos sociais que os produzem (LOPES; MACEDO, 2011). Dito de outra forma, faz-se fundamental que reiteremos a afirmação e circulação das diferenças, principalmente nas escolas³². Para tanto é importante formular práticas pedagógicas que analisem a realidade que constitui a escola e seus frequentadores, indo a fundo nos estudos sobre as relações de poder que produzem os diferentes discursos sobre as culturas, alinhando às pretensões pela elaboração de uma sociedade mais equitativa, menos desigual e com mais acessos (principalmente aqueles/as que tiveram tais direitos negligenciados ao longo das história, evidenciado nos tempos de pandemia), rompendo com a tradicional preparação para um mundo que não condiz com a vida de seus sujeitos e, ao mesmo tempo, garantindo o acesso à outras representações sobre as culturas.

³¹ O currículo cultural da Educação Física problematiza essas questões sempre que “emergem” na tematização das brincadeiras, danças, esportes, lutas e ginásticas. Ao constatarmos a influência dessa teoria curricular em espaços importantes como as cidades de Guarulhos e São Paulo, e na rede escolar do SESI-SP, podemos afirmar a preocupação dessas redes na constituição de uma sociedade mais democrática e menos desigual.

³² Consideramos a escola como o principal local para tais prerrogativas, porque se trata de um espaço em que as diferentes culturas estão presentes. Não obstante, em decorrência do tempo escolar em que as pessoas permanecem na escola é outro ponto a ser considerado, visto que as subjetivações muitas vezes são capturadas por discursos totalizantes, neoliberais, contrariando a produção das diferenças.

Os Estudos Culturais contribuem decisivamente para que grupos e sujeitos que vivem situações de opressão identifiquem e resistam às relações de poder assimétricas. Para esse intuito, são fundamentais as noções de identidade e diferença. Apoiados nos referenciais pós-estruturalistas que desestabilizam as visões dominantes que concebem a linguagem como reflexo da realidade, os Estudos Culturais entendem que o significado na linguagem é apenas uma questão da diferença. As coisas não são em si mesmas, elas se definem em meio à diferenciação linguística. *Uma coisa é o que é por não ser todas as outras*. Uma bola é bola por não ser gato, revista, música e tudo mais. O processo de *significação* é mais complexo do que se imagina. (NUNES; NEIRA, 2016, p. 117. Grifos nossos)

O processo de significação não se dá de forma estanque, mas sim, em constante movimento. Podemos aludir que para além de tencionarmos uma constante relação entre significado e significante, precisamos dar conta de produzir inúmeros significados, a partir da diferença. Os EC também alertam para a influência que as relações de poder têm em permitir a circulação de certas culturas – e suas produções – em detrimento de outras, estabelecendo, dessa forma, a classificação e validação de determinados grupos sociais (e suas produções).

Na sociedade mais ampla, os diferentes discursos proferidos sobre as culturas sugerem – ou mesmo tensionam – os sujeitos a tomarem partidos e decisões. Não obstante, Hall (1997, p. 28) afirma que “a nova dinâmica social fez com que a linguagem e a cultura assumissem função de destaque na organização das sociedades”. Neira e Nunes (2009a, p. 200) afirmam que “o que interessa é saber como as identidades foram produzidas e como as representações que se fazem delas as afetam e as imobilizam”. Não raro, o movimento que se observa é a constituição de determinadas identidades *desejadas*. Nesse movimento, tudo o que é considerado diferença – ou seja, distante da identidade – é marginalizado. Nesse contexto e diante do exposto, faz-se fundamental a valorização do outro, principalmente no que tange às suas produções culturais e todos os significados que lhes são atribuídos, considerando a afirmação da diferença como possibilidade (NUNES; NEIRA, 2016). Ao menos é o que se pretende quando os EC são trazidos para essas práticas, mas sem perder de vista que os acontecimentos durante a pandemia podem ter impactado a cultura, produzindo efeitos sobre a elaboração das representações dos docentes e conseqüentemente, em suas ações pedagógicas.

Quando agenciados pelos EC, os docentes culturalmente orientados precisam imprimir em suas ações certos princípios que serão refletidos nas situações pedagógicas oferecidas aos estudantes durante as aulas. Tais princípios se posicionam ao lado dos menos favorecidos e dos historicamente excluídos, considerando que suas produções

culturais, bem com seus/suas representantes, são legítimas e merecedoras de entrar, se apropriar do espaço e permanecer na escola.

2.1 Professores e professoras de Educação Física inspirados nos Estudos Culturais

De largada, retomamos uma passagem anterior, ressaltando, a partir da compreensão de Neira e Nunes (2009b), que os EC estão a serviço dos grupos menos privilegiados, na atuação em prol de uma sociedade mais democrática, menos injusta, com mais oportunidades de acesso e com a valorização das produções culturais dos diferentes grupos circundantes, pois a produção cultural é uma forma de distinção social e não algo melhor, realizado por grupos ditos superiores.

Praticar os Estudos Culturais no currículo da Educação Física é entender que a cultura corporal, objeto de estudo da área, é um campo de luta por significados que se expressam por meio de danças, lutas, ginásticas, brincadeiras, jogos eletrônicos, esportes e demais práticas corporais. É um campo em que grupos ou indivíduos veiculam, através da gestualidade, as realidades que produzem com suas narrativas e discursos, instituindo produtos culturais. (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 11)

Tomando emprestado as proposições dos EC e alinhando à Educação Física culturalmente orientada, podemos compreender que as mais variadas práticas corporais produzidas pelos diferentes grupos sociais são legítimas. Nessa esteira, podemos depreender que as produções de significados sobre as práticas corporais ocupam local de destaque para aqueles/as que as produziram. Quando retirados desse contexto, perdem o sentido que lhe fora atribuído. Um exemplo disso é o funk (música e dança). Setores mais conservadores da sociedade produzem a dança e a música funk como um *artefato pertencente a uma subcultura*, não considerando nem como música e nem como dança, descaracterizando completamente quem elaborou as letras, suas motivações e contextos. Ao mesmo tempo que a cultura dominante produz o funk como artefato de uma cultura popular, menor, menos expressiva e menos elaborada, seus praticantes são “taxados” de marginais, promíscuos e arruaceiros³³. Tal movimento constituiu uma representação sobre as pessoas que ouvem, dançam e gostam do funk. Essa atmosfera, aqui chamada de

³³ Em reportagem veiculada pelo portal de notícias G1, dá-se destaque ao decreto do então governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, que proibiu a realização dos chamados *pancadões* em todo o estado de São Paulo, sob pena de multa e apreensão de equipamentos. Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/alckmin-regulamenta-lei-que-proibe-pancacoes-no-estado-de-sp.ghtml> - Último acesso em 14/10/2021.

Mais recentemente, o então governador do estado de São Paulo, João Doria Junior, foi veemente contestado ao apoiar trecho de lei que tramitava na Assembleia Legislativa que criminalizava o funk. Disponível em: <https://cinematranscendental.wordpress.com/2019/12/03/criminalizar-funk-e-discriminar-juventude-das-periferias/> - Último acesso em 14/10/2021.

identidade é o resultado de uma complexa rede discursiva em que os indivíduos são atravessados por relações de poder. Os EC trazem para a Educação Física a compreensão – e a análise – de que não somente as construções dos significados estão em disputa, mas, principalmente, as identidades. Em meio a essa luta validam-se argumentos que favorecem alguns – aqueles beneficiados por gozarem de privilégios historicamente impostos – e criam-se desigualdades para outros. Sendo a distinção cultural uma forma de marcar identidades, os currículos da Educação Física nada mais são do que tentativas de imposição cultural, principalmente quando consideramos a produção discursiva sobre determinadas práticas, criando conceitos alheios às pretensões e compreensões dos/as praticantes³⁴. **Assumir como prática os EC durante as aulas de Educação Física é, antes de tudo, questionar as manifestações dominantes, suas formas de exclusão e fixação e validar as demais produções culturais disponíveis na sociedade.** (NEIRA; NUNES, 2009b. grifos nossos)

A chamada Educação Física culturalmente orientada busca atender as demandas dos grupos sociais historicamente negligenciadas e para tanto, se propõe a tematizar práticas corporais que compõem o repertório cultural dos grupos que coabitam a sociedade sem qualquer forma de distinção e a forma como as crianças, jovens e adultos produzem significados para elas. Somam-se a isso, os estudos densos sobre os atores sociais e os diferentes contextos que serviram – e servem – de pano de fundo para a constituição dessas produções. Não obstante, não esqueçamos das relações de poder que perpassam não somente os sujeitos, mas seus diferentes grupos sociais.

Inspirada nos Estudos Culturais, uma proposta para o componente equipara, de certa forma, o conhecimento propriamente escolar com o conhecimento cotidiano da comunidade. Desse ponto de vista, ambos expressam significados social e culturalmente construídos, buscam influenciar e modificar pessoas e estão envolvidos por complexas relações de poder. (NUNES, NEIRA, 2016, p. 119-120).

A partir do excerto acima, podemos conceber uma prática pedagógica culturalmente orientada não centrada somente no trato do conhecimento classificado outrora como “alta cultura”. A Educação Física cultural trata com a mesma importância sob o ponto de vista social, cultural e histórico, o futebol, a capoeira, os jogos eletrônicos, as brincadeiras, o skate, a catira, o jongo, o slackline, patins e todo o universo das mais variadas práticas. Porém, há de considerar os agenciamentos que perpassam professores

³⁴ Um exemplo para o exposto é a forma como a BNCC divide e categoriza algumas práticas, denominando de *esportes de aventura*, sem considerar, no momento da elaboração do documento e da proposição dos conteúdos, as pessoas praticantes.

e professoras de Educação Física durante suas vidas. Tais atravessamentos exercem papel fundamental para a produção dos significados que serão mobilizados durante suas práticas pedagógicas.

É interessante notar como se organizam os conhecimentos dos currículos investigados. Desprezando o fato de que a cultura corporal é um objeto ilimitado, apenas as manifestações corporais hegemônicas são contempladas (voleibol, handebol, futebol, ginástica artística, basquetebol, natação). Para além da fixação da gestualidade vista como correta e do ensino de regras oficiais, os programas abrangem esparsas informações históricas ou curiosidades das modalidades. A visão fragmentada e reduzida à aprendizagem para a prática, normalmente disseminada por ex-atletas ou técnicos posicionados como formadores de professores, impossibilita um tratamento crítico e amplo do fenômeno esportivo ou ginástico. (NEIRA, 2016, p. 158)

Assim como qualquer outra pessoa inserida na sociedade mais ampla, professores e professoras de Educação Física culturalmente orientados também acessam filmes diversos, livros, vídeos nas mais variadas plataformas, textos acadêmicos ou não, desenhos, imagens, propagandas etc. que os agenciam, influenciando sobremaneira em suas leituras de mundo e em suas decisões cotidianas.

Até o presente exposto, abordamos a importância dos EC para as pretensões de uma Educação Física culturalmente orientada, no que tange ao reconhecimento de culturas – e suas produções – além das comumente colocadas sob destaque, utilizando para tal não somente seus privilégios, mas desconfigurando completamente culturas advindas de camadas mais populares da sociedade. Estendendo tal compreensão, Neira (2016a) afirma que por meio do currículo, professores e alunos interagem com as representações e conhecimentos nele vinculados, acatando-os, transgredindo-os, dissimulando-os. Por isso, a forma como os professores e professoras elaboram as atividades pedagógicas é fundamental, porque, dentre outras questões, pode ampliar o leque de representações que as crianças, jovens e adultos carregam para dentro da escola, quando não, confrontar tais representações. Tal pretensão pode ser verificada nos excertos a seguir:

Excerto 1: Durante 25 minutos percorri os grupos, *problematizando algumas definições*, já que num primeiro momento, os grupos procuraram estabelecer “definições”, ou seja, desejavam dizer o que é atividade física e o que é qualidade de vida. Finalizando o tempo, pedi aos grupos que expusessem o que haviam discutido. Algumas representações foram anunciadas. Ficou evidente a existência de diversas noções sobre o que poder qualidade de vida. No fim da aula, **questionei sobre de que vida estávamos falando** e deixei uma ponte de dúvida para a aula seguinte. (LIMA, 2020, p. 153-154. grifo nosso)

Excerto 2: **Fizemos a leitura de um texto** abordando as possíveis origens do jogo. Em outro texto, **conhecemos as frases pronunciadas pelo país afora**, assim como

outras interpretações para aquelas pronunciadas pelos(as) alunos(as) de cada turma. (IRIAS, 2020, p. 65. grifo nosso)

Excerto 3: Encerrada a conversa inicial, foram **notórios alguns marcadores, como os preconceitos que ofendem a população negra e os trabalhadores pobres** [...] SOUZA, 2020, p. 114. grifo nosso)

Excerto 4: Se lutar é violência, **por que uma igreja ensina jiu-jitsu?** (SANTOS, 2020, p. 145. grifo nosso)

Os fragmentos de relatos de prática supracitados nos ajudam a refletir sobre pontos fundamentais para a pretensão da presente pesquisa, a considerar: no excerto 1, quais assujeitamentos orientaram o docente a realizar tal questionamento? E mais, os tipos de vidas mencionado estão categorizados a partir de quais atravessamentos de poder? Em outras palavras, sob o agenciamento de qual – ou quais – princípios(s) ético-políticos está o docente quando decide oferecer essas atividades aos estudantes? Faz-se importante tal questionamento, visto que os encaminhamentos pedagógicos a *posteriori* dar-se-ão a partir disso.

Outro fato importante pode ser considerado a partir da leitura do excerto 2, em que o docente oferece aos estudantes um texto sobre a prática tematizada, enfatizando a forma como seus/suas praticantes produzem significados para determinadas palavras. Novamente, a reflexão se dá sob qual aspecto o docente centrou seus esforços, visto que tal consideração orientou sua prática a partir desse registro? Em outras palavras, qual (ou quais) princípio(s) agenciou o docente impactando em sua decisão?

No excerto 3, o docente se depara com dois marcadores sociais: o racismo e o preconceito de classe. Mais adiante, decide tematizar o futebol – a partir dos apontamentos de seu mapeamento e da articulação com o plano pedagógico da escola – e o discurso racial novamente aparece. Considerando a problematização encaminhada, quais atravessamentos fizeram com que o docente decidisse por um marcador em detrimento do outro? Essa decisão foi agenciada por qual princípio(s) ético-políticos do currículo cultural da Educação Física?

Já no excerto 4, constatamos um atravessamento referente a uma orientação religiosa. Sem qualquer julgamento de valores, a questão que trazemos é: quais foram os atravessamentos que assujeitaram o docente a utilizar tal exemplo – mesmo considerando o fato de que a religião não havia aparecido nas falas das crianças até então – para a aula de Educação Física?

Apesar de extremamente diferentes em suas configurações, principalmente porque as tematizações são de caráter local, em que respondem às informações produzidas a

partir do cruzamento entre o mapeamento, as características da comunidade circundante a escola e as proposições contidas no projeto pedagógico da unidade, podemos considerar – a partir de estudos anteriores sobre as diferentes práticas pedagógicas dos docentes que utilizam o currículo em estudo – que os registros elaborados de forma empírica, tanto pelos professores e professoras, quanto pelos estudantes, auxiliam sobremaneira na reorganização das ações didáticas vindouras. Como já mencionado, a isso, chamamos – de forma provisória – de prática avaliativa cultural, ou avaliação culturalmente orientada. Dito isso, faz-se fundamental compreender como os docentes são agenciados pelos princípios do currículo cultural quando definem as situações didáticas que serão oferecidas aos estudantes nos encontros vindouros.

Vale destacar que apesar de utilizarmos fragmentos de relatos de prática³⁵, a presente pesquisa optou pela entrevista narrativa como método e a análise cultural como instrumento de escrutínio dos dados produzidos (considerando os princípios ético-políticos) por compreendermos que tais ações – a partir de um movimento dialógico de escuta atenta – forneceria mais pistas sobre como os docentes são agenciados pelos princípios do currículo cultural da Educação Física, enriquecendo sobremaneira as análises sobre os dados produzidos. A análise cultural, como um desdobramento dos EC, nos permite analisar as decisões docentes a partir dos princípios do currículo, considerando as impensáveis e infinitas possibilidades produzidas a partir do confronto e encontro das diferentes culturas durante as aulas de Educação Física em sua vertente cultural.

Ambos – entrevista narrativa e análise cultural – serão detalhados mais adiante.

³⁵ Esses relatos estão contidos na obra “Escrevivências da Educação Física Cultural”, que está disponível para download gratuito em livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/491/442/1706-1

3. Princípios ético-políticos como dispositivos de agenciamento

*Dispersar. Disseminar. Proliferar. Multiplicar.
Descentrar. Desestruturar. Desconstruir.
O significado. O sentido. O texto. O desejo.
A subjetividade. O saber. A cultura. A pedagogia.
Interromper. O uno. A identidade. O todo.
A totalidade. A plenitude. A completude. O íntegro.
A dialética. A negação. A razão. A verdade.
O progresso. A evolução. A origem.
O sujeito.*

Sandra Mara Corazza e Tomaz Tadeu da Silva

Considerando que a presente pesquisa se debruçou sobre como os professores e professoras de Educação Física são agenciados pelos princípios ético-políticos do currículo cultural durante suas práticas de *avaliação cultural*. Por estarem atrelados aos preceitos políticos e teóricos do EC, possuem como ponto de interface a íntima relação entre as práticas culturais e os contextos em que elas acontecem, se distanciando de qualquer regramento ou padronização. Partindo dessa premissa, os princípios ético-políticos se apresentam como importante atravessador que agenciam os docentes, influenciando nas suas escolhas didáticas que serão ofertadas aos estudantes durante as aulas de Educação Física.

Tratando sobre os agenciamentos, há de se considerar os impactos que a pandemia de 2020 gerou na humanidade, incluindo as novas formas de organização (nos mais variados campos, como o econômico, o social, acadêmico, sanitário, dentre outros), quanto nas organizações pessoais e profissionais dos docentes entrevistados. Como já exposto anteriormente, docentes que atuam com a perspectiva cultural da Educação Física não saíram impolutos e por essa razão, os dados produzidos a partir das entrevistas narrativas serão submetidos a uma criteriosa análise, tendo como pano de fundo, os chamados *princípios ético-políticos* do currículo cultural da Educação Física. Em trabalhos anteriores, Santos (2016), Bonetto (2016), Müller (2016), Oliveira Junior (2017), Neira (2019a), Santos Junior (2020) abordaram os princípios e, por essa razão, abreviaremos o aprofundamento sobre tal assunto, mas vale ressaltar que se trata de

dispositivos que agenciam professores e professoras influenciando sobremaneira na escolha didática no momento de seus (re)planejamentos.

[...] esses princípios agenciam os docentes, levando-os a definir qual a prática corporal que será tematizada e os encaminhamentos pedagógicos necessários para tanto. O princípio não é um ente fixo e inabalável, muito pelo contrário é uma agência móvel, que varia durante a tematização (NEIRA, 2019a, p. 43).

Em outras palavras, consideramos que os docentes que atuam sob a perspectiva do currículo cultural são agenciados durante suas práticas pedagógicas, por um ou mais princípios a fim de embasar as escolhas das atividades que serão oferecidas às crianças, jovens e adolescentes durante as aulas de Educação Física. Os princípios explicitados a seguir podem ser abstraídos nos inúmeros relatos de práticas e nos vídeos elaborados pelos professores e professoras, disponibilizados, tanto no site do grupo, quanto no canal do Youtube³⁶.

O currículo cultural da Educação Física pretende borrar fronteiras, conectar manifestações dispersas e promover a análise e o compartilhamento dos seus significados. Parte do princípio de que se a escola for concebida como ambiente adequado para discussão, vivência, ressignificação e ampliação da cultura corporal, será possível almejar a formação de cidadãos que identifiquem e questionem as relações de poder que historicamente impediram o reconhecimento das diferenças. Afinal, em uma sociedade democrática é importante indagar por que determinados esportes, brincadeiras, danças, lutas ou ginásticas são tidos como adequados ou inadequados (NEIRA, 2018, p. 9)

Acreditamos que o currículo cultural se apresente como adequado às pretensões de uma sociedade menos desigual, mas convém reforçar que não se trata de um currículo que almeja a hegemonia. Para tanto, as situações didáticas são pensadas à medida em que os acontecimentos das aulas – geradas pelos enfrentamentos e colisões entre as diferentes culturas presentes na escola – vão acontecendo. O contraditório fortalece a constituição de um espaço democrático, em um sistema infundável de retroalimentação, proporcionando que os estudantes legitimem a escola como um espaço de posicionamento das diferentes culturas e de seus/as representantes. E aqui, ressaltamos o olhar atento que adotamos sobre a influência da pandemia – do distanciamento social, dos encontros mediados por plataformas virtuais, da dificuldade em “acessar” os estudantes – nas

³⁶ Os relatos de experiência estão disponíveis em <http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/> e no canal no Youtube do GPEF é <https://www.youtube.com/c/GPEFFEUSP>

decisões didáticas dos docentes, considerando tais princípios do currículo sob investigação.

Destacamos que a ordem de apresentação dos princípios não tem qualquer relação hierárquica ou cronológica, até porque, como já mencionado, tal ação seria incoerente quanto da utilização dos EC como epistemologia. Durante a prática pedagógica, as intenções docentes são agenciadas pelos princípios ético-políticos, dando contorno às situações didáticas oferecidas aos estudantes.

Reconhecimento do patrimônio corporal da comunidade: tem como principal objetivo oferecer uma atividade pedagógica em conexão com o entorno escolar, no que tange às ofertas das práticas corporais disponíveis para a comunidade. Neira (2019a) afirma que tal princípio carrega a responsabilidade de valorizar a(s) cultura(s) circundante(s), ou em outras palavras, a chamada cultura de chegada dos estudantes e nesse entendimento, as diferentes práticas corporais disponíveis – como os esportes, as brincadeiras, as danças, ginásticas e lutas – são oferecidas como temas a serem estudados durante as aulas de Educação Física. “Um tema cultural agrega os conhecimentos à sua volta e está sempre em tensão, nunca apaziguado” (NEIRA, 2019a, p. 44). Sob essa compreensão, os textos que os estudantes – e mesmo os/as professores/as – acessam, contribuem para a formação de suas representações acerca das coisas do mundo.

Destacamos que esse princípio não advoga por realizações de assembleias – ou situações similares – para que os estudantes decidam o que querem estudar em determinado período escolar. Neira (2019a, p. 45) reforça que “reconhecer a cultura corporal da comunidade implica criar condições para que os estudantes se expressem sobre o tema de todas as formas possíveis”. Por vezes, articular tais práticas com as atividades didáticas se torna uma tarefa árdua, visto que muitas manifestações, bem como as culturas que delas se utilizam, são extremamente discriminadas. Tomemos – novamente – como exemplo o funk. Mesmo sabedores que tal prática corporal pertence à muitos espaços da cidade, quando o tema é trazido para ser estudado na escola – mais especificamente, nas aulas de Educação Física – ecoam discursos preconceituosos, e muitas vezes infundados, advindos dos setores mais conservadores da sociedade. Para essas situações, o currículo cultural propõe o estabelecimento do diálogo como mediação dos confrontos dessas diferentes representações.

Articulação com o projeto político pedagógico da escola: O documento oficial das unidades escolares é o projeto político pedagógico. Nele estão contidas as pretensões que a instituição – e seus personagens, como professores, professoras, gestores e

funcionários – têm sobre a educação o que, certamente, respingará nos estudantes. Nele, muitas escolas descrevem seus projetos esportivos, educacionais, extra horário escolar.

O docente tem que extrair, dentre o vasto repertório cultural do alunado, um tema cultural cujo estudo se coadune com os objetivos institucionais definidos coletivamente. Tomando como base as metas da escola, cabe ao responsável pela turma definir a prática corporal a ser tematizada. (NEIRA, 2019a, p. 47).

Vale mencionar que a elaboração desse documento passa pela tomada de conhecimento sobre os sujeitos da educação, no que tange os estudantes e a comunidade escolar. Geralmente, as escolas solicitam que pais e/ou responsáveis preencham questionários que permitam conhecer melhor o perfil social, econômico, acadêmico e cultural das famílias. Todas essas informações permitem que a escola consiga conhecer melhor seus estudantes e suas famílias, oferecendo uma educação mais adequada às pretensões e anseios de cada comunidade. Neira (2019a, p. 48) afirma que “a escolha de uma prática corporal e não outra implica a disseminação de certos significados a respeito dela própria e do(s) grupos(s) que a cultiva(m)”. Dito de outra forma, podemos inferir que a escolha das tematizações também é inundada por assujeitamentos.

Justiça curricular: tal princípio visa distribuir de maneira mais equitativa os estudos sobre as diferentes práticas corporais disponíveis, evitando a reprodução – ou mesmo a elaboração – de discursos hierarquizantes que colocam certas culturas acima de outras, em uma explícita relação de poder e por vezes, colonizadores. Neira e Nunes (2009b, p. 22) afirmam que “a justiça curricular tem o mesmo sentido da justiça social”. Para tanto, há de se ponderar o cuidado que as escolas precisam observar no trato de datas “comemorativas” que têm como objetivo a valorização intercultural, mas que em sumo, afirmam a reprodução das desigualdades e da constituição do outro como inferior.

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. (NEIRA, 2019a, p. 49).

Ainda sobre essa compreensão, muitas escolas já realizam movimentos que dialogam com uma ruptura nas questões coloniais, como por exemplo a substituição das comemorações do *dia da família* pelo *dia de quem cuida de mim*. Como já citado, não basta a simples alteração do nome do evento, mas fundamentalmente, as intenções e as bases que dão sustentação a ele. Dito de outra forma, ao conceber a diferença a partir de uma compreensão intercultural de sociedade, a escola convida a comunidade a entrar e

permanecer por lá, legitimando e se apropriando de tal espaço, contrariando o pensamento hegemônico de nivelação. A justiça curricular denuncia certas relações de poder que constituem culturas – e seus representantes – de forma pormenorizadas. Nunes (2016a, p. 19) ressalta que “a modernidade elaborou processos para identificar aquele que pudesse se tornar um risco, fosse inimigo estrangeiro ou o estranho local”. Neira (2016a, p 67) estende tal compreensão quando afirma que “todo currículo é um recorte da cultura mais ampla, um conjunto de saberes e fazeres selecionados com vistas a formar o sujeito que atuará na sociedade”. Fatos que nos põem a refletir sobre as ofertas de situações didáticas que os estudantes acessam, que permitem um confronto com suas representações de chegada (aquelas que carregam de fora para dentro da escola).

Descolonização do currículo: tal princípio parte da compreensão da necessidade de uma comunicação democrática entre as diferentes culturas, analisando em que pese a internalização de conhecimentos, procedimentos, costumes e afins, advindos de culturas dominantes. Neira (2019, p. 52) defende que “a Educação Física cultural assume uma posição a favor dos mais fracos, do que ao longo do tempo não viram suas produções culturais corporais contempladas pelos currículos escolares”.

Engajado na luta por mudanças sociais, prioriza procedimentos democráticos para a definição de temas e atividades de ensino, além de valorizar experiências de reflexão crítica sobre a ocorrência social das práticas corporais, aprofundando e ampliando os conhecimentos dos alunos mediante o confronto com outras representações (NEIRA, 2016a, p. 71).

As tomadas de decisões, desde a escolha pelo tema a ser estudado, passando pelos acontecimentos que serão utilizados para embasar as situações didáticas oferecidas aos estudantes são, no currículo culturalmente orientado da Educação Física, considerados como ações políticas. Nesse sentido, coadunamos com Neira (2019) quando afirma que ao decidir problematizar um determinado assunto – em detrimento de outras tantas possibilidades – o docente deixa evidente os atravessamentos ético-políticos que o assujeitaram, como por exemplo, ao oferecer aos estudantes um estudo sobre as questões relacionadas ao racismo e ao preconceito, em que aposta na possibilidade de reverter tais discursos por intermédio de uma ação dialogada, democrática e planejada.

Rejeição ao daltonismo cultural: para tal pretensão, faz-fundamental considerarmos como ponto de largada, a riqueza e a potência de uma sociedade composta na – e pela – diferença. Isto posto, consideramos importante que as atividades didáticas que serão realizadas juntos aos estudantes estejam disponíveis à heterogeneidade,

rejeitando qualquer tensionamento ao padrão, ao normativo ou ao homogêneo. Neira (2019) lista algumas das atividades que podem ser consideradas parte desses princípios, como por exemplo “identificar as leituras e traduções dos alunos acerca das práticas corporais, estimular, ouvir e discutir os posicionamentos que surgiram, apresentar sugestões, expor conhecimentos oriundos de pesquisas em fontes variadas, reconstruir criticamente a manifestação abordada. Tais considerações contrapõe a ideia de que todos os estudantes precisam apresentar um desempenho comum, quando, nos dizeres de Neira e Nunes (2009b) há um referencial de avaliação, com um grau de proximidade com o ideal objetivado, resultante da experiência pedagógica, o que pode influenciar na forma como os docentes produzem o significado para avaliação (havendo a possibilidade de um descolamento das pretensões culturais).

Ressaltamos, contudo, que esse – como todos os demais princípios – não é um *como fazer* ou um *check list* cultural, muito pelo contrário, consideramos que os docentes que atuam sob a égide de tais preceitos estão imersos em tais práticas, tornando-se sensíveis aos acontecimentos que têm pontos de interface com esses princípios. Sob esse entendimento, arriscamos dizer que um/a professor/a que não reconhece o racismo estrutural de nossa sociedade, talvez jamais consiga mobilizar princípios que seguem no sentido de deslocar discursos discriminatórios.

Ancoragem social dos conhecimentos: por uma rápida paridade ao nome, podemos inferir que tal princípio se debruça sobre como as práticas – e tudo o que as permeiam – acontecem em seus locais de origem, considerando os fatos sócio-históricos e políticos que os atravessam.

O que se deseja é viabilizar situações de leitura e análise do modo como as práticas corporais são produzidas e reproduzidas na sociedade, ou seja, das representações sobre elas e seus praticantes postas em circulação pelos discursos, desconstruir os marcadores sociais da diferença que lhes foram atribuídos e, por meio do diálogo, fomentar a sua reconstrução crítica na escola e fora dela (NEIRA, 2019, p. 57).

Neira e Nunes (2009b, p. 25) indicam que tal princípio “trata de conduzir ações didáticas promotoras da análise do contexto social, o que possibilita a inserção sobre o real e sua transformação”. Vale ressaltar que a partir de tal premissa, certas práticas – consolidadas outrora – como uma visão psicobiologizante da Educação Física ou sua vertente esportivista – caem completamente por terra porque o movimento é no sentido de solicitar dos estudantes um posicionamento crítico frente às questões apresentadas.

A adoção desse princípio permitirá superar a alienação provocada pela veiculação de informações distorcidas ou fantasiosas pela mídia ou outras formas de comunicação, e reconhecer ou adquirir uma nova visão sobre os saberes corporais disponíveis socialmente valorizados ou marginalizados (NEIRA, NUNES, 2009b, p. 25).

A decisão em trazer os princípios do currículo cultural da Educação Física para as análises das entrevistas realizadas se deu, em primeiro momento como já supracitado, por se tratar dos embasamentos que orientam as escolhas, decisões e ações dos docentes e por considerarmos que tais princípios permitem a promoção de escapatórias, brechas e rupturas frente aos diferentes currículos que professores e professoras estão submetidos, bem como seus agenciamentos.

Consideramos fundamental mencionar que os princípios descritos durante esse capítulo se constituem em linhas flexíveis, agenciando os docentes a todo momento, influenciando em como são oferecidas aos estudantes durante as aulas de Educação Física as diferentes situações didáticas. Compreender a forma como professores e professoras mobilizam – ou são assujeitados – tais princípios é de extrema importância, visto que, de acordo com Neira (2019) se trata de “dispositivos que agenciam o professor ou professora na definição do tema e dos encaminhamentos pedagógicos”. Em outras palavras, é a partir de suas experiências, vivências, acessos e leituras sobre as coisas do mundo, que o docente elabora, aula a aula e a partir dos acontecimentos surgidos durante os encontros nas aulas – os encaminhamentos pedagógicos das aulas seguintes. A entrevista, e conseqüentemente a presente pesquisa, visa, de uma forma dialogada, compreender por que professores e professoras decidiram pelos encaminhamentos avaliativos dados e não outros.

Favorecimento da enunciação dos saberes discentes: docentes agenciados por esse princípio oferecem orientações didáticas preocupadas com a escuta discente, fomentando a circulação e o encontro de diferentes conhecimentos. Tal ação proporciona terreno fértil para que crianças, jovens e adultos se sintam à vontade para expor suas representações acerca das coisas do mundo e/ou das tematizações propostas, legitimando sobremaneira tal movimento, tornando-o mais intenso e mais denso. Vale ressaltar que tal princípio contesta qualquer tipo de dominação cultural, introduzindo quebras nos modelos que tentam de alguma forma se impor. Desta forma, se constituiu em um movimento de negociação cultural.

Sem a pretensão de tratar a apropriação desse referencial de modo determinista ou causal, a análise dos relatos de experiência elaborados pelos docentes que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física, permitiu reconhecer alguma influência dos conceitos de entre-lugares, hibridismo, negociação, tradução, diferença, estereótipo e mímica, diante de uma produção

consistente de enfrentamentos dos discursos coloniais que rebaixam as vidas recusadas, violentadas e reapropriadas, ao passo que potencializam o reconhecimento, valorização e o direito às diferenças culturais (SANTOS JÚNIOR; NEIRA, 2019, p. 20-21)

Ao incentivar o posicionamento dos estudantes frente as mais variadas situações didáticas, docentes agenciados por esse princípio e sob a égide uma prática decolonial – em uma tentativa constante de deslocamentos de significados e de legitimação dos saberes advindos dos estudantes – estabelecem um fluxo de negociação democrática de validação dos saberes. Contudo, ressaltamos que não se trata de depositar nos estudantes a responsabilidade pela escolha das práticas corporais que serão tematizadas durante as aulas de Educação Física, mas sim um exercício de escuta atenta e democrática, em que o confronto das representações desloca a todo momento as leituras de mundo trazidas para dentro da escola, estabelecendo um fluxo infindável de produção de outros sentidos.

4. A entrevista narrativa e a contação da história: a prática docente em tela

*Outras máquinas de imagens geram uma quantidade
imensa de artefatos
impressos, sonoros, ambientais
e de natureza estética diversa,
dentro dos quais vagamos,
tentando encontrar nosso caminho dentro dessa
floresta de símbolos.
E assim,
precisamos aprender a ler essas imagens,
essas formas culturais fascinantes e sedutivas
cujo impacto massivo sobre nossas vidas
apenas começamos a compreender.*

Douglas Kellner

A contação de uma história pode ser considerada como a necessidade do ser humano em narrar determinado fato, de acordo com sua visão, suas experiências, suas decisões, caracterizando-a como uma forma elementar de comunicação, independentemente da linguagem utilizada para tal. É através dessa “contação” que as pessoas relembram os acontecimentos, organizando suas experiências da forma como compreendem ser relevante, produzindo possíveis explicações para os fenômenos e fatos vividos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2000). Não raro tomamos conhecimento de acontecimentos passados a partir da contação de histórias, ocasiões que fazem com que saibamos como as pessoas viviam, se alimentavam, se organizavam, se vestiam, falavam ou, tratando de uma forma mais ampla, como eram suas culturas. As narrações podem ser de dois tipos: *geral*, mais ampla, sem atenção aos detalhes e *indexada*, quando se remete a acontecimentos referentes a um certo tempo e espaço específico, como por exemplo situações pessoais que narram detalhes dos acontecimentos e experiências. Consideramos a segunda como a mais adequada à pesquisa em tela, visto que o contexto, os acontecimentos sequenciais e uma avaliação das ações realizadas são dados primordiais para as nossas análises. Jovchelovitch e Bauer (2000, p. 93) alertam: “compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos, mas reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções de sentido do enredo”.

A utilização de uma entrevista tal e qual é socialmente concebida estabelece uma aparente e gritante relação de poder, onde o entrevistador se caracteriza pelo protagonismo das ações e, em contrapartida, o entrevistado é o sujeito que sofre a ação (SILVEIRA, 2007). Na tentativa de fugir dessa iníqua relação, adotaremos como caminho para a produção de dados – na aposta de identificarmos pistas sobre os diferentes assujeitamentos que influenciam as escolhas das variadas situações didáticas – a entrevista narrativa, visto a crescente importância do papel que o contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais³⁷ Neste caso, não há como dissociar as práticas educativas dos acontecimentos da pandemia, incluindo o distanciamento social e o ensino remoto.

A entrevista narrativa [...] tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na EN é chamado de “informante³⁸”) a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do seu contexto social. [...] Sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2015, p. 93).

O ponto fundamental da entrevista narrativa é incentivar que o/a entrevistado/a fique à vontade ao reconstituir sua história, contando os detalhes que julgar necessário publicizar. Não há uma *condução* ou *indução* durante a conversa e o diálogo vai se desenhando a partir das próprias falas. Autores como Schütze (1977), Johnson e Mandler (1980), Kintsch e van Dilk (1978) e Labov (1978) afirmam que a entrevista narrativa parte de um esquema estruturado em uma dinâmica *semiautônoma*, ou seja, o processo de construção da narração por parte do participante se dá a partir de perguntas provocadoras específicas e uma vez que a história se inicia, a própria “contação” irá sustentar o sentido e o fluxo da narração.

O contar história segue um esquema autogerador com três principais características, como a seguir:

Textura detalhada: se refere à necessidade de dar informações detalhadas a fim de dar conta, razoavelmente, da transição entre um acontecimento e outro. O narrador tende a fornecer tantos detalhes dos acontecimentos quantos forem necessários para tornar a transmissão entre eles plausível. [...]

Fixação de relevância: o contador da história narra aqueles aspectos do acontecimento que são relevantes, de acordo com sua perspectiva de mundo [...]

Fechamento de Gestalt: um acontecimento central mencionado na narrativa tem de ser contado em sua totalidade, com um começo, meio e fim. O fim pode

³⁷ Vale ressaltar que a decisão por tal método se deu por considerarmos que a pandemia – e o consequente distanciamento social e os impactos sobre a educação, esmiuçados no capítulo 1 – podem influenciar a maneira como os docentes produzem significados às suas práticas.

³⁸ Preferimos o termo “participante”.

ser o presente, se os acontecimentos concretos ainda não terminaram [...] (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2015, p. 94-95).

Entendemos como *fechamento de Gestalt* (para as pretensões aqui expostas) a contação, a partir das práticas desenvolvidas nas escolas, dos professores e professoras a respeito das intenções imbricadas durante as constantes reorganizações das atividades pedagógicas, mas sempre de uma forma livre, sem qualquer tipo de interrupção por parte do entrevistador. Vale ressaltar que a contação da história é totalmente modelada pelo participante e ao entrevistador cabe, somente, tomar nota – a partir dessa escuta – e elaborar perguntas, quando necessário. Entendemos que o ponto de apego da entrevista com a investigação se estabelece nesse momento.

Para a *preparação da entrevista narrativa*, alguns cuidados devem ser observados com o intuito de não comprometer os materiais que vierem a ser produzidos. É fundamental o conhecimento – por parte do pesquisador – do assunto que será investigado e contado, mesmo que para isso, seja necessário o estudo ou o aprofundamento em determinado campo de conhecimento. Em seguida, uma *lista de perguntas* é elaborada e, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2015), podem ser divididas em exmanentes; aquelas que traduzem os interesses do pesquisador e as imanentes; aquelas que vão surgindo de acordo com a contação da história do participante, em um fluxo contínuo de diálogo e escuta atenta. O ponto fundamental do instrumento de produção de dados é conseguir transformar as questões exmanentes em imanentes e, para tanto, a atenção desprendida ao relato deve ser a maior possível. Vencida essa etapa, passamos para o início propriamente dito, onde as orientações são explicadas ao participante. A fim de proporcionar uma maior eloquência e fluidez à entrevista, é importante que o *tópico inicial* seja elaborado, nos dizeres de Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 98), com “recursos visuais ou linha do tempo representando esquematicamente o começo e o fim dos acontecimentos em questão”.

Na sequência, passamos para a *narração central*, momento em que o participante irá iniciar sua contação, sem que haja quaisquer interrupções durante sua fala. Ao entrevistador cabe tomar notas e emitir, no máximo, sinais não verbais, mas com o cuidado de não interferir no relato. Quando a narração chega ao seu final – possivelmente, indicada pelo/a próprio/a participante – inicia-se a *fase de questionamento*, momento em que, a partir do que foi contado, as perguntas são elaboradas, em um movimento de *artistagem*. Jovchelovitch e Bauer (2015) orientam que durante essa fase, o pesquisador deve evitar perguntas iniciadas com “por que”, dando lugar para questionamentos em

torno dos efeitos das ações. Outro ponto importante sobre essa fase é a elaboração das chamadas *questões iminentes*, com a utilização de falas e palavras emitidas pelo/a próprio/a participante, quando possível. A entrevista narrativa se encerra com a *fala conclusiva*, momento em que – já desligado o gravador, plataforma virtual, a câmera ou o dispositivo tecnológico utilizado para registro – há uma discussão descontraída acerca dos assuntos abordados durante a contação da história. Vale ressaltar que essa etapa, por vezes, se configura em um importante momento auxiliar na interpretação dos dados e, para tanto, Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 100) indicam a utilização de um “diário de campo ou um formulário especial para sintetizar os comentários informais”.

A partir dessas recomendações gerais e com o intuito de compreender como os docentes são agenciados pelos princípios ético-políticos durante a avaliação, tencionamos entrevistar 13 docentes que afirmam colocar o currículo cultural de Educação Física em ação. Após os devidos esclarecimentos sobre as questões éticas que permeiam a entrevista, bem como o tratamento dos dados dos/as entrevistados/as, interpelaremos os participantes da seguinte maneira: ***conte-nos sobre um trabalho que tenha desenvolvido durante a pandemia e que esteja, no seu entendimento, alinhado à perspectiva cultural da Educação Física.***

As entrevistas serão realizadas – em decorrência da pandemia e do ainda necessário distanciamento social – por plataforma virtual, com data e horário combinados diretamente com os participantes. Antes disso, cada participante receberá por e-mail um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* que deverá ser lido, assinado e devolvido para o devido arquivamento e uma cópia ficará em posse do/a convidado/a. Após a finalização da entrevista, seu conteúdo será transcrito³⁹ em formato de relato de experiência, apreciado pelo participante e após aprovação do registro elaborado pelo pesquisador, as análises serão realizadas.

4.1 A análise cultural dos relatos de experiência produzidos a partir das entrevistas narrativas

Jovchelovitch e Bauer (2000, p. 106) afirmam que “o primeiro passo da análise de narrativas é a conversão dos dados através da transcri[a]ção das entrevistas gravadas”.

A transcrição é um conceito concebido por Haroldo de Campos durante seu trabalho de tradução para o português do poema “Blanco”, de Otávio Paz. O termo espanhol *blanco* não pode ser traduzido para o português apenas pela

palavra branco, porque, na primeira língua significa a cor e também o alvo (de um arqueiro), enquanto na segunda possui apenas o primeiro sentido (KONDRATIUK, 2021, p. 97).

Quando adotada na prática investigativa, trata-se de dar uma nova vida ao passado, considerando a tradução (no caso, a transcrição) como uma criação. “A transcrição é, portanto, a elaboração de um texto recriado” (KONDRATIUK, 2021, p. 97). Durante a escuta da gravação da entrevista narrativa e durante a transcrição é fundamental que o pesquisador esteja atento para além das questões contidas nas palavras dos/as entrevistados/as. Nesta feita, os sorrisos, constrangimentos, medos, alegria e qualquer outro sentimento devem constar no relato do entrevistador.

Sobre o aproveitamento das informações narradas pelos/as participantes, cabe ao pesquisador considerá-las ou não, tendo em tela os objetivos da pesquisa em curso. No caso da presente pesquisa, optamos pela *análise estruturada*, considerando os aspectos dos acontecimentos cronológicos e não cronológicos. As análises cronológicas dão conta dos acontecimentos interligados, permitindo uma análise e interpretação do exposto. Somado a isso, os aspectos não cronológicos se caracterizam pelas razões e explicações que estão por trás dos acontecimentos. “Compreender uma história é captar não apenas o como o desenrolar dos acontecimentos são descritos, mas a rede de relações e sentidos que dá à narrativa sua estrutura como um todo”. (JOVCHELOVITC; BAUER, 2000, p. 108).

Vale ressaltar que cabe ao pesquisador relacionar o relato (transcrição da entrevista) à discussão conceitual que dê sustentação à propositura da pesquisa que, no caso, diz respeito aos princípios ético-políticos do currículo cultural da Educação Física. “Se existe algo a ser interpretado, a interpretação deve falar algo que deve ser encontrado em algum lugar e, e de algum modo, respeitado”. (ECO, 1992, p. 43).

Resumidamente falando, o processo envolve três momentos distintos: o primeiro, a entrevista narrativa propriamente dita; o segundo, após desligar a gravação, uma conversa em tom informal com o participante em busca de mais informações que possam fornecer mais indícios sobre a investigação em curso e, o terceiro, a transcrição da entrevista com as informações relevantes obtidas a partir dos dois momentos supracitados.

Sobre a forma como trataremos dos dados produzidos pelas transcrições das entrevistas narrativas, consideramos fundamental ressaltar que ao tomarmos a análise cultural para tais préstimos, estamos preocupados nas relações, bem como nas infinitas

produções de conhecimento e de significados dos diferentes sujeitos, contestando qualquer forma de padronização, refutando qualquer tentativa de engessamento. promovendo um movimento contínuo das interpretações e produções de significações. Nesse sentido, coadunamos com Santos Júnior (2020, p. 123) quando afirma que “a análise cultural tem se apresentado com grande destaque em pesquisas que assumiram uma consideração do pensamento científico como produção cultural e não como algo neutro e despolitizado”.

As práticas realizadas em dado contexto são permeadas de sentidos relacionados a eles (contextos), o que, de acordo com Moraes (2016, p. p. 7) podem vir a se tornarem “novas práticas sociais, constituindo seus modos de organização, ou seja, padrões culturais, de onde as regularidades e as rupturas podem ser rastreadas [...] os espaços-temporais e, nelas, a experiência do sujeito”.

[...] o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural – e os processos escolares são comparáveis aos processos de sistemas culturais extraescolares, mesmo que esses últimos careçam dos objetivos explícitos de ensinar um corpo de conhecimentos (WORTMANN, 2007, p. 77).

O exposto reforça a compreensão de que uma análise cultural não permite uma cristalização, finalização ou acabamento dos significados produzidos durante as aulas, alinhando-se às pretensões da presente pesquisa, visto que as decisões dos docentes e a forma como são agenciamentos não se configuram em momentos estanques, estruturados ou seriados, muito menos obedecem a uma sequência previamente estabelecida. Pelo contrário, são atravessadas por diversas situações que influenciam sobremaneira as ações didáticas dos professores e professoras.

A análise cultural, dentro de sua observação, estica seu olhar para o modo como os sujeitos se inserem ou são posicionados em meio às práticas culturais, levando em conta as constantes negociações entre as estruturas sociais determinantes e as possibilidades de resistir a elas (SANTOS JÚNIOR, 2020, p. p. 124).

Utilizar a análise cultural é estar atento às diferentes relações de poder que perpassam os indivíduos, considerando os efeitos de tais atravessamentos sobre as decisões docentes acerca das situações didáticas oferecidas aos estudantes. Tal postura não só solicita dos docentes uma sensibilidade no que tange a percepção de discursos e práticas hegemônicas, como também tem com premissa que o conhecimento é intencional e não universalizante. “As análises culturais se constroem dentro de uma determinada

situação histórica, sendo posicionadas conforme circunstâncias e o momento vivido pelos envolvidos” (MORAES, 2016, p. p. 32).

Considerando o presente exposto, os acontecimentos de uma aula culturalmente orientada de Educação Física são efeitos dos choques das diferentes representações que ali circulam, fazendo com que os docentes, a todo momento, reorganizem suas práticas pedagógicas com o objetivo de oferecer aos estudantes outros olhares acerca das questões estudadas. Desta feita, não há como padronizar as análises e tampouco ignorar que a produção dos conhecimentos é contextualizada e atravessada por relações de poder que produzem efeitos nas falas, nos posicionamentos e nas representações. Neste sentido, a análise cultural auxilia a compreensão sobre como os docentes são agenciados pelos princípios ético-políticos que inspiram o currículo cultural, impactando sobremaneira na forma como pensam, produzem significados, organizam e reorganizam suas práticas pedagógicas.

5. Estudo piloto

Relato 01

O relato a seguir resultou da transcrição da entrevista narrativa realizada com o participante I⁴⁰.

O presente relato se refere a um trabalho realizado na Escola Técnica José Rocha Mendes, localizada na Vila Prudente, região leste da cidade de São Paulo, durante o ano pandêmico de 2021. A tematização a seguir foi iniciada totalmente de forma remota e durante o curso do semestre, por determinação do governo do estado de São Paulo, as aulas passaram a ser oferecidas de forma presencial em um sistema de escalonamento; a turma foi dividida em dois grupos, A e B e esses grupos alternavam suas presenças na ETEC. A escola atende estudantes do chamado ensino médio, com idades variadas, mas especificamente, a tematização aqui relatada foi realizada com um segundo ano do ensino médio, do ETIM do curso de administração. Vale ressaltar que tal modalidade de ensino – ETIM – ainda se encontra em vigência nesta unidade, porém está em curso de modificação, inclusive com alteração do nome, carga horária e propositura.

Após uma leitura atenta no plano pedagógico da escola e no plano de curso, foi identificado como uma possível tematização os chamados *esportes individuais*. Isto posto, após um mapeamento com a turma para um breve levantamento acerca dos saberes discentes sobre o tema, o atletismo e a natação emergiram como tema a ser estudado a partir das falas discentes, principalmente em relação ao atleta Usain Bolt e suas impressionantes marcas. Durante essa conversa com os estudantes, percebi poucos saberes sobre o atletismo eram mobilizados, mas que também nunca havia tematizado tal prática com os estudantes fatos preponderantes para que decidisse por abordar tal prática corporal.

Em uma conversa inicial, alguns estudantes relataram uma breve experiência com o atletismo enquanto cursavam o ensino fundamental I (no ensino fundamental II, ninguém relatou ter tido tal experiência). Alguns outros estudantes relataram conhecimento sobre a prática a partir de suas vivências em academias, enquanto realizavam corridas. Com essas informações em mãos e em decorrência do ensino remoto,

⁴⁰ Adotaremos essa nomenclatura e a numeração sequencial para que a identidade dos/as docentes seja preservada, de acordo com o Código de Ética na Pesquisa e a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510, de 07 de abril de 2016.

propus aos estudantes uma pesquisa acerca do atletismo. Ancorado nas falas discentes, questionei sobre as representações trazidas que davam conta de uma relação entre a baixa condição econômica e a prática do atletismo. Dito de outra forma, para alguns estudantes, parecia haver uma relação entre a oferta e prática do atletismo e a sua condição social, comprovado pelo fato de que não há praticantes de atletismo que pertençam às elites (de acordo com alguns estudantes), pela não necessidade de um local específico para a realização das práticas do atletismo, como uma quadra, por exemplo, ausência da necessidade de materiais específicos de alto custo, a possibilidade de se praticar o atletismo em qualquer local, visto que – de acordo com os estudantes – basta correr, dentre outros discursos. pesquisarem seguida, solicitei uma pesquisa sobre os atletas que tinham mais destaques no cenário mundial, com o objetivo de analisar as condições que disponibilizavam para treinar no início de suas carreiras. Durante essas pesquisas, um fato me chamou a atenção: a ausência de falas sobre atletas femininas. Com essas informações em mãos, decidi encaminhar as próximas atividades para além da questão econômica, abordando as questões sobre o gênero no esporte.

Com o intuito de aprofundar as questões estudadas e debatidas até o momento, dividi a sala em pequenos grupos, oferecendo aos estudantes – na tentativa de auxiliar tais discussões – alguns materiais (links e textos) que versavam sobre o tema. Um deles, um vídeo da professora Silvana Goellner que sobre a participação do corpo feminino no futebol, considerando todo o processo histórico, o contexto das lutas de afirmação dos direitos sobre a realização dessas práticas. Apesar do vídeo não estar relacionado ao atletismo, a tentativa se concentrou em refletir sobre as condições de acesso das mulheres, no seguinte sentido: *se no futebol, amplamente divulgado no Brasil, as condições são precárias, como se dá no atletismo?* E mais, como as mulheres sofrem diariamente uma tentativa de apagamento de sua existência, considerando, inclusive, as falas dos estudantes que em momento algum mencionaram atletas mulheres.

Para aprofundar as reflexões, trouxe a imagem e o texto sobre a primeira corredora mulher que foi expulsa da maratona de Boston simplesmente pela sua condição de existência, porém as discussões ficaram fragmentadas em decorrência de uma série de demandas da coordenação pedagógica que, dentre várias ações no sentido de acolher os estudantes, propôs uma série de conversas entre os grupos, tomando o tempo das unidades curriculares.

Com o objetivo de mobilizar outros discursos sobre a prática do atletismo, entrei em contato com uma Associação de atletismo localizada em São Caetano e a FPAAt para

saber como ela lida com a divulgação do esporte e como trata sua realização nas escolas. Infelizmente, as tratativas com a Associação⁴¹ não surtiram efeito, então os esforços foram direcionados para a FPAAt. Após trocar contatos com a responsável pelo setor (e-mail e em seguida, pelo telefone), apresentei a demanda das aulas e o assunto que gostaria que fosse abordado pela instituição, indagando como a FPAAt compreendia as questões socioeconômicas e as relações de gênero para a prática do atletismo. A ideia central era conseguir promover a visita de um/a atleta e/ou um/a técnico/a que pudesse conversar com os estudantes acerca dessas questões. Após uma tentativa frustrada, a FPAAt entrou em contato, oferecendo a visita do ex-atleta Jadel Gregório⁴² que foi prontamente agendada pela escola no mês de setembro de 2021. Infelizmente – e não sei por qual razão – a pessoa responsável em alertar o ex-atleta sobre a pauta do encontro (questões socioeconômicas e as relações de gênero dentro do esporte) não o fez, dizendo para o mesmo que o tema da conversa era de sua livre escolha. Somado a isso, tivemos ainda um outro problema em relação ao agendamento do dia do evento. Por uma questão de alinhamento de agendas, o ex-atleta compareceu para a conversa em um dia que os estudantes que estavam tematizando o atletismo não tinham aula de Educação Física e após uma série de acordos e tratativas, somente a turma A conseguiu participar da conversa. Também participaram alguns estudantes de outros cursos.

Durante sua fala, Jadel Gregório se concentrou em um discurso motivacional, em usando como exemplo sua trajetória dentro do atletismo, explicando aos estudantes como sua prática o permitiu ganhar dinheiro, conhecer outros lugares e melhorar sua condição socioeconômica. Ao final, concluiu que todos/as poderiam ter o mesmo resultado, caso se esforçassem bastante e jamais desistissem de seus sonhos.

Em decorrência de alguns problemas relacionados aos acessos dos estudantes à plataforma virtual utilizada para os encontros síncronos, bem como a dificuldade de utilização de aparatos tecnológicos, como smartphones, tablets e computadores, de um total de 38 estudantes, em média, aproximadamente 12-15 participavam dos encontros síncronos. Em alguns dias, computei somente 5 presentes sem qualquer garantia de que realmente ali estivessem (em decorrência da câmera e do áudio permanecerem fechados durante todo o encontro). Mesmo assim, acredito que o texto da Silvana Goellner suscitou

⁴¹ Dentre as tentativas, o docente relata que encaminhou mensagens nas redes sociais da instituição, mas que não obterá qualquer retorno. O contato aconteceu somente após a visita do ex-atleta Jadel Gregório, fazendo com que o docente não retomasse com a Associação.

⁴² Jadel Gregório foi um importante triplista brasileiro que tem como principais feitos em sua carreira a medalha de prata no Pan de 2005, ouro no Panamericano de 2007 e prata no mundial do mesmo ano.

a discussão sobre a participação das mulheres nos esportes a partir de dois olhares: o primeiro – um tanto quanto negacionista – dando conta de que isso não deveria acontecer, porque o esporte é para que todos pratiquem, relativizando a exclusão das mulheres. Em contrapartida, um outro olhar dava conta de que essa discussão deveria acontecer, visto que muitos estudantes não sabiam da participação da atleta Maureen Maggi⁴³ (aliás, muitos não sabia nem sobre ela).

Fundamental considerar que durante a tematização, percebi que os estudantes, mesmo com a retomada das aulas de forma presencial, não estavam concatenados com as aulas. Parecia que os discentes estavam *anestesiados* e não houve questionamentos relacionados às problematizações propostas em aula (condições sociais e questões de gênero). Pelas falas, acredito que a presença propriamente dita do atleta, considerando sua altura e estrutura física causou mais impacto do que a sua fala.

Após a fala do ex-atleta, não houve uma conversa aprofundada sobre as questões que vinham sendo trabalhadas até o momento. Houve uma tentativa de retomar o assunto sobre gênero, mas não foi possível, em função de uma série de acontecimentos concomitantes: o escalonamento das salas, a utilização do modelo presencial com o modelo remoto, a falta de tempo em decorrência de outros compromissos escolares e a ausência de participação dos estudantes. Sobre esse último aspecto, os estudantes disseram que as disciplinas “técnicas” estavam consumindo suas energias talvez em uma tentativa da ETEC em compensar as lacunas de aprendizagens ocasionadas pelo ensino remoto, as dificuldades de acesso e as ausências reiteradas dos estudantes nos encontros síncronos. Em princípio, pareceu haver por parte da unidade escolar uma importância maior nas unidades curriculares voltadas para a formação técnica dos estudantes em detrimento daquelas chamadas pedagógicas. O porquê disso, não sei explicar, visto que não houve qualquer reunião com o grupo docente para tratar sobre o assunto.

Vale considerar que já havia dado aulas para essa turma. Durante o ano pandêmico de 2020, os trabalhos foram realizados totalmente de forma remota e a participação da turma foi excelente, gerando debates aprofundados e acalorados sobre as problematizações propostas. Confesso que isso me fez criar uma expectativa sobre a tematização e as problematizações que infelizmente não aconteceram.

Outro ponto que considero importante ressaltar é de que o plano de ensino de 2021 foi pensando considerando o ensino remoto. Quando surgiu a ideia de que as salas seriam

⁴³ Triplista brasileira campeã olímpica em 2008.

divididas em turma A e B, tentei realizar uma problematização que pudesse disparar as discussões em ambas as turmas, porém esse encaminhamento não surtiu o efeito pensado. Mesmo tentando retomar essas discussões, percebi que as salas não estavam interessadas em realizar as discussões. Neste momento, a decisão foi encerrar a tematização, pensando em retomá-la no semestre seguinte. (Entrevista com o Docente I).

Análise

Durante a conversa realizada após a finalização das gravações, o docente relatou que o ano de 2021, particularmente, foi muito difícil em decorrência do falecimento de seus pais (início de 2021) com uma distância de 40 dias entre um e outro. Somado a isso, acumulou desde o início do ano, a função de coordenador pedagógico e a docência. Na fala do próprio professor, “se tratava de muita coisa ao mesmo tempo acontecendo e obviamente isso impactou em minha prática docente, no que se refere as proposições, os aprofundamentos, às pesquisas”.

De largada, consideramos fundamental ressaltar uma quantidade de informações relevantes que possivelmente agenciaram o docente em sua trajetória pedagógica durante o ano pandêmico de 2021. Nos referimos principalmente às suas perdas pessoais e a forma como isso impactou na decisão por encerrar os estudos acerca do atletismo após perceber que os estudantes não estavam envolvidos nos debates das questões tratadas. No trato das análises, tal consideração se faz importante porque a crise sanitária, a exposição ao vírus e o eminente adoecimento, bem como a morte de pessoas próximas tiveram peso sobre as decisões tomadas, fato verificado durante a discussão do capítulo 1 e 2. Ressaltamos ainda que as análises se debruçam nas *avaliações culturalmente orientadas*: situações didáticas oferecidas aos estudantes após algum acontecimento produzido durante os encontros com os estudantes que fizeram o professor repensar sua prática, redirecionando seus objetivos e propostas pedagógicas.

No que tange especificamente às situações pedagógicas desenvolvidas durante a tematização do atletismo, inferimos que há dois marcadores sociais que agenciaram sobremaneira o professor: *fatores socioeconômicos* e as *questões relacionadas ao gênero*.

No início da proposição, o professor afirma que “*após uma leitura atenta no plano pedagógico da escola e no plano de curso, foi identificado como uma possível tematização os chamados esportes individuais*”. Neira (2009a, p. p. 47) afirma que “cabe ao responsável pela turma definir a prática corporal a ser tematizada”. Tal ação apresenta-

se agenciada pela **articulação com o projeto político pedagógico da escola**, visto que a escolha do atletismo como tematização está relacionada aos esportes individuais que constam no documento oficial da escola. Vale ressaltar que a escolha pela tematização foi centralizada no docente e em suas percepções acerca das falas dos estudantes. Tal decisão também está alinhada ao princípio ético-político supracitado, visto que as tomadas de decisões não são neutras, assim como a docência em si não o é e por essa razão, o docente ao escolher certa prática corporal para ser tematizada, larga mão de outras tantas possibilidades, evidenciando seus posicionamentos políticos e pedagógicos (NEIRA, 2009a). No caso em tela, o professor deixou claro que suas motivações pela escolha do atletismo vieram de duas frentes: a primeira, por nunca ter tematizado essa prática e a segunda, pela ausência de falas relacionadas a prática das mulheres.

Em seguida, o docente realizou o mapeamento para, em seus dizeres, promover um “*levantamento acerca dos saberes discentes sobre o tema*”. Ao considerar os saberes que os estudantes carregam, permitindo que circulem pelo espaço escolar, conferindo uma conotação dialógica de escuta atenta, trocando informações e considerando as representações à medida em que disponibiliza as suas para os estudantes, o professor está agenciado pelo princípio da **enunciação dos saberes discentes**. Mais adiante, apesar de duas práticas corporais emergirem do mapeamento, o docente decide por tematizar o atletismo em detrimento da natação. As problematizações seguiram ancoradas nas questões sociais até que o docente percebeu que até então as mulheres não haviam sido sequer citadas como praticantes do atletismo. De acordo com o relato docente, os exemplos, as falas e os atletas citados eram todos do gênero masculino. Frente a essa situação, tomou a decisão de problematizar as questões que permeiam o gênero e as práticas corporais, no caso o atletismo.

Somado a isso e de acordo com o relato, a *tentativa do professor foi pensar nas condições de acesso das mulheres, no seguinte sentido: se no futebol, amplamente divulgado no Brasil, as condições são precárias, como se dá no atletismo?* Ao problematizar isso, podemos sugerir que o docente estava agenciado pela **justiça curricular** visto que os esforços se debruçaram em desequilibrar as representações de chegada dos discentes, considerando que não deveria haver uma hierarquização tabulada pelo gênero, caso contrário – e nesse caso – as mulheres nunca teriam espaço para que pudessem realizar suas práticas e ser reconhecidas por isso.

A preocupação com o privilégio concedido a determinadas identidades, conhecimentos e discursos em prejuízo de outros, leva os professores e

professoras que colocam em ação o currículo cultural a modificar condições de minimização e desqualificação dos saberes pertencentes aos grupos não hegemônicos (NEIRA, 2019a, p. p. 49).

Um fato que chamou novamente a atenção do professor foi a ausência das mulheres nas falas e nas pesquisas dos estudantes. Como oferta pedagógica, o docente apresentou o vídeo da professor Silvana Goellner a respeito do acesso das mulheres no futebol. A intenção foi indicar que mesmo o futebol, com tanta exposição midiática e comercial tenciona as mulheres para fora da prática e por essa razão, o atletismo, muito menos divulgado, supostamente sofreria com maior intensidade tais impactos. Sugerimos que o docente estabeleceu pontos de interface com a **descolonização do currículo**, visto que a situação didática em questão (vídeo) carregava as intenções de uma reflexão por acessos às práticas de forma mais democrática, tentando, de alguma forma, estabelecer um reconhecimento de outros atores sociais a partir das diferenças.

Mais adiante, agenciado pela **ancoragem social dos conhecimentos**, o professor convidou um ex-atleta do atletismo para conversar com os estudantes. Esse é um momento em que as dúvidas, apontamentos e considerações são colocadas em jogo e as representações são confrontadas. Porém, na prática, as falas do ex-atleta não se alinharam às proposições pedagógicas do docente. Somado a isso, a baixa participação dos estudantes e o final do semestre que se avizinhava fez com que o docente encerrasse os estudos, pensando na possibilidade de retomá-lo no semestre seguinte.

A presente análise indica, nos dizeres de Neira (2019a, p. p. 57) que, “enquanto dispositivos curriculares, os princípios ético-políticos da Educação Física Cultural agenciam o professor ou professora na definição do tema e dos encaminhamentos”, porém há duas variáveis a se considerar: a primeira se refere aos posicionamentos ético-políticos do docente (aqueles que ele carrega de sua vida pessoal para sua vida acadêmica/escolar, por assim dizer) que impactam diretamente nas escolhas pelas situações didáticas que serão oferecidas, bem como nas tematizações e problematizações. Ou seja, as representações docentes são mobilizadas nos momentos das escolhas. O outro ponto a ser considerado é o tempo pandêmico que atravessou as práticas pedagógicas e a sociedade como um todo, impactando nas relações, nas aulas e nas organizações pessoais e profissionais. No relato analisado, a partir dos registros realizados pelo entrevistador, o docente – após o encerramento da gravação – deixa claro que a pandemia e tudo o que a permeou, impactou diretamente na suas escolhas, inclusive quando decidiu por encerrar os estudos sobre o atletismo.

Reiteramos o caráter imprevisível da prática culturalmente orientada, onde os acontecimentos são efeitos das ofertas didáticas realizadas durante os encontros com os estudantes, que proporcionam uma quantidade não calculada (e prevista) de problematizações acerca das práticas corporais estudadas. A chamada *escrita-curriculo* acontece quando há uma escuta e olhar atentos – por parte do docente – aos acontecimentos presentes nas aulas de Educação Física cultural que são registrados e encaminhados como situações didática aos estudantes como uma forma de oferecer outras posições e outras representações acerca do assunto em vogue, porém o relato docente apontou que essa escrita, tão cara às pretensões políticas do currículo sob investigação, foi comprometida à medida que o professor foi agenciado por situações externas ao contexto da aula propriamente dita, como por exemplo, a reorganização do cotidiano escolar em decorrência da pandemia e os efeitos da própria pandemia.

6. Dispositivos de agenciamentos

ANGELUCCI, Carla Biancha; NEIRA, Marcos Garcia; PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei; PRIETO, Rosângela Gavioli; OLIVEIRA, Rosenilton; SANTOS, Vinício de Macedo. Ensino (Superior) remoto emergencial: questões éticas. In: COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA ANPEd. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios – volume 02. Rio de Janeiro: Anped, 2021. p. 102-209.

AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz**: o arquivo e a testemunha. São Paulo: Boitempo, 2008.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2015.

BAPTISTA, Maria Manuel. Estudos culturais: o quê e o como da investigação. **Carnets. Revue électronique d'études françaises de l'APEF**, n. Première Série-1 Numéro Spécial, p. 451-461, 2009.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. **A “escrita-currículo” 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, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? **Educação**, n. 44, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é covid-19?** Saiba quais são as características gerais da doença causada pelo novo corona vírus, a covid-19. www.gov.br/saude. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. Parecer CNE/CP Nº 5/2020 publicado no D.O.U. de 1º/6/2020, Seção 1, Pág. 32. Disponível: <https://www.semesp.org.br/wpcontent/uploads/2020/05/SU%CC%81MULA-DO-PARECER-CNECPN%C2%BA-52020.pdf>

CARDOSO, Ana Claudia Moreira. Direito e dever à desconexão: disputas pelos tempos de trabalho e não trabalho. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, v. 23, n. 1 e 2, p. 62-85, 2016.

CAREY, James William. **Communications as culture**: culture of mass on media and Society. Boston: Unwin Hyman, 1989.

CARVALHO, Eduardo Menezes de. O uso político da pandemia e a crise diplomática com a China. IN: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogério Dutra dos. (ORGS). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020.

CLIFFORD, James. **The pedricament of culture**: twentieth-century ethnography, literature, and art. Cambridge: Harvard University Press, 1988

COSTA, Carine Ferreira; DA MATA, Vilson, Aparecido. A Educação Física e o ensino remoto: uma experiência na rede municipal de Curitiba. IN: **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte & IX Congresso Internacional de Ciência do Esporte**, 2021, Belo Horizonte. (Anais). Belo Horizonte: UFMG, 2021.

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

DÓREA, Daiane Ramos; CARVALHO, Isis Santos Moreira; VIANA, Viviane Rocha. Aulas de Educação Física no ensino remoto: relatos de experiências. IN: **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte & IX Congresso Internacional de Ciência do Esporte**, 2021, Belo Horizonte. (Anais). Belo Horizonte: UFMG, 2021.

ECO, Umberto. **Interpretation and overinterpretation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina Damboriarena. Estudos Culturais: uma introdução. IN: JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HOBBSBAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

ESCUADERO, Nyna Taylor. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: Uma escrita autopoietica**. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

ESCUADERO, Nyna Taylor Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação da aprendizagem em Educação Física: uma escrita autopoietica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 22, n. 49, p. 285-304, 2011.

FONTOURA, Adriana Raquel Ritter; GUIMARÃES, Adriana Coutinho de Azevedo. História da capoeira. **Journal of Physical Education**, v. 13, n. 2, p. 141-150, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A vontade do saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

FROW, John; MORRIS, Meaghan. Estudos Culturais. IN: DENZIN, Norman Kent; Lincoln, Yvonna Sessions et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GARIGLIO, José Ângelo; SANTANA, Alexandre Bloise; OLIVEIRA, Henrique Claudio de; PEREIRA, Isadora Hadassa; LARA, Leonardo Pereira Henrique Maciel; CARDOSO, Rodrigo Pereira. O ensino da Educação Física no plano de estudo tutorado-MG: desafios e dilemas didáticos em tempos de ensino remoto emergencial na rede estadual. IN: **Anais**

do XXII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte & IX Congresso Internacional de Ciência do Esporte, 2021, Belo Horizonte. (Anais). Belo Horizonte: UFMG, 2021.

GODOI, Marcos et al. As práticas do ensino remoto emergencial de Educação Física em escolas públicas durante a pandemia de Covid-19: reinvenção e desigualdades. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 1, p. e012-e012, 2021.

GOULARTE, Gabriel Gules; BOSSLE, Fabiano. O Covid-19, o ensino remoto e os novos acordos didáticos para o ensino da Educação Física: narrativas das experiências docentes. **Sobre Tudo**, v. 11, n. 2, p. 61, 2020.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções de nosso tempo. IN: Educação e realidade. Porto Alegre, v.22, n.2, p. 15-46, jul./dez, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HOBBS, Thomas. **Leviatã, ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martin Claret, 2014.

IRIAS, Everton, Arruda. Jogo de taco e o lazer da quebrada. IN: NEIRA, Marcos Garcia. (org.). **Escrevivências da Educação Física Cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? IN: JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

JOVCHELOVITH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. IN: BAUER, Martin; Gaskell, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

KONDRATIUK, C. C. **“Só” cuidar? Corpo sensível e aprendizagem no cuidado doméstico de crianças**. 2021. 475f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil; Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, França, 2021.

LIBERALI, Fernanda, Coelho. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus: lições que aprendemos, vivemos e propomos. IN: LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdete Pereira; Diegues, Ulysses Camargo Corrêa; CARVALHO, Marcia Pereira de. (ORGS). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas: Pontes Editora, 2020.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

LIMA, Marcelo Ferreira. Qualidade de vida? Mas que vida? IN: NEIRA, Marcos Garcia. (org.). **Escrevivências da Educação Física Cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020.

LISBÔA FILHO, Flavio Ferreira; MACHADO, Alisson. Comunicação e cultura: reflexões sobre a análise cultural como método de pesquisa. In: **XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**. 2015. p. 1-15.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCENA, Matheus Dantas; SANTOS, Ítalo José Silva; OLIVEIRA, Juliana de Assis; NASCIMENTO, Klécio, Ruan Dantas do; SILVA, Marcela Karla Moura; CAVALCANTI, Renata Nachimura Guerra. Atletismo no ensino remoto: uma experiência no ensino fundamental. IN: **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte & IX Congresso Internacional de Ciência do Esporte**, 2021, Belo Horizonte. (Anais). Belo Horizonte: UFMG, 2021.

MASELLA, Marina Basques; SIGNORELLI, Alice Gomes; GODOY, Ana Cristina Silva; HAMBURGER, Carolina Gitahy; RIGA, Lenise Cristina; CHIAVOLELLA, Lígia; ROCHA, Priscila de Lima; MIRANDA, Solange. Do forró à capoeira, diversidade e culturas populares na EMEI Nelson Mandela em tempos de pandemia. In: NEIRA, M. G. (Org.) **Escrevivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2021. p. 198-223.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MONTEIRO, Heibe Campanella Francisco. Corpo de dança: quem pode dançar? IN: NEIRA, Marcos Garcia. **Escrevivências da Educação Física cultural – vol. 2**. São Paulo: FEUSP, 2021.

MORAES, Ana Luiza Coiro. A análise cultural: um método de procedimentos em pesquisas. **Questões Transversais**, v. 4, n. 7, 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. IN: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAES, Ana Luiza Coiro. A análise cultural: um método de procedimentos em pesquisas. **Questões Transversais**, v. 4, n. 7, 2016.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; et al. **Ensino remoto emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

MOROZOV Evgeny. **Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política**. São Paulo: Ubu editora, 2018.

MÜLLER, Arthur. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas**. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

MÜLLER, Arthur. **Gestão de cultura e lazer**. Curitiba: Fael, 2021.

MÜLLER, Arthur; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 72, p. 774-800, 2018.

NASCIMENTO, Aline Santos do. Brincadeiras na quarentena. IN: NEIRA, Marcos Garcia. **Escrevivências da Educação Física cultural – vol. 2**. São Paulo: FEUSP, 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). IN: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. (orgs.). **Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: Editora CRV, 2016a.

NEIRA, Marcos Garcia. Os currículos que formam professores de Educação Física: a paixão pelo inimigo. IN: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. (orgs.) **Monstros ou heróis? Os currículos que formam professores de Educação Física**. São Paulo: Phorte, 2016b.

NEIRA, M. G. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, São Paulo, v. 53, p. 52-103, nov. 2017.

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. p. 9-19.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2a ed. Jundiaí: Paco, 2019a.

NEIRA, Marcos Garcia. BNCC de Educação Física: caminhando para trás. IN: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto. **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019b.

NEIRA, M. G. O trabalho com relatos de experiência na formação inicial: por que é “muito importante ouvir os educadores da escola pública”. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 7, N. 1 – p. 131-146 jan./abr. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luis Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009a.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luis Ferrari. (orgs). **Praticando os Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009b.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Os desafios da Educação Física em tempos de ataques à educação. **Conexões**, v. 19, p. e020026-e020026, 2021.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

NUNES, Mario Luiz Ferrari. Educação Física na área de códigos e linguagens. IN: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física Cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016a.

NUNES, Mario Luiz Ferrari. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? IN: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. (orgs.). **Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Vol. 13. Curitiba: Editora CRV, 2016c.

NUNES, Mario Luiz Ferrari; NEIRA, Marcos Garcia. Os Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. IN: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

NUNES, Hugo Cesar Bueno; NEIRA, Marcos Garcia. A diferença no currículo cultural: por uma Educação (Física) menor. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 464-480, maio/ago. 2017.

NUNES, Hugo Cesar Bueno; NEIRA, Marcos Garcia. Rompendo com currículos identidades: por uma produção curricular sem imagens. **Revista Cocar**, Belém. v. 14, n. 30. p. 1-16. Set./Dez./ 2020

OLIVEIRA, Anderson José de; Diégues, Deborah Cristina Keller; SOUSA, Galdino Rodrigues de. Educação Física em tempos de pandemia: o que o estado de Minas Gerais oferece. IN: **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte & IX Congresso Internacional de Ciência do Esporte**, 2021, Belo Horizonte. (Anais). Belo Horizonte: UFMG, 2021.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2017.

QUAMMEN, David. **Contágio: infecções de origem animal e a evolução das pandemias**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

QUINTANA, Juan Pedro Nogueira; RODRIGUES; Sarah Siqueira; REIS, Vinicius Houcarde; LOVATO, Vitor Guilherme Garcia; BISSE, Jaqueline de Meira; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Atividades remotas com danças urbanas. IN: **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte & IX Congresso Internacional de Ciência do Esporte**, 2021, Belo Horizonte. (Anais). Belo Horizonte: UFMG, 2021.

ROMERO, Francielli Ferreira da Rocha; SILVA, Fernando Lazaretti Onorato; ANVERSA, Ana Luiza Barbosa; SOUZA, Vania de Fátima Matias de; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Educação Física escolar no ensino remoto: desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem. IN: **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte & IX Congresso Internacional de Ciência do Esporte**, 2021, Belo Horizonte. (Anais). Belo Horizonte: UFMG, 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo: IN: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAID, Edward. W. **Orientalism**. England: Penguin classic, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. IN: SILVA, Tomaz, Tadeu da. (org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS, Ivan Luís dos. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física.** 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes dos; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do pós-colonialismo para o currículo cultural da Educação Física. **Educação**, n. 44, p. 1-24, 2019.

SANTOS JUNIOR, Flavio Nunes dos. **Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural da Educação Física e a enunciação dos saberes discentes.** 2020. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. IN: COSTA, Marisa Vorraber (ORG.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SKOWRONSKI, Marcelo; SILVA, Andressa Marques da. Educação Física e o ensino remoto: aproximações entre a prática docente no ensino fundamental e médio. IN: **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte & IX Congresso Internacional de Ciência do Esporte**, 2021, Belo Horizonte. (Anais). Belo Horizonte: UFMG, 2021.

SOUZA, Leandro Rodrigo Santos de. Futebol além das bananas. IN: NEIRA, Marcos Garcia. (org.). **Escrevivências da Educação Física Cultural.** São Paulo: FEUSP, 2020.

SOUZA, Mariana Barbosa de; HOFF, Tuize Silva Rovere. O governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências na habitação popular. **Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v.11, 2019.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade: 1780-1950.** São Paulo: Nacional, 1969.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Identidade e diferença.** 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WORTMANN, Maria Lucia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. IN: COSTA, Marisa Vorraber (ORG.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

7. Anexos

7.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu _____, RG nº. _____ fui convidado/a a participar da pesquisa de título “Avaliação no currículo cultural da Educação Física e os princípios ético-políticos como dispositivos de agenciamento” cujo objetivo é compreender como os professores e professoras que afirmam utilizar o currículo cultural da Educação Física são agenciados pelos seus princípios ético-políticos durante as chamadas avaliações culturais.

Para que este objetivo seja atingido, aceito participar voluntariamente da entrevista narrativa. Estou ciente que os dados obtidos serão utilizados de acordo com os Códigos de Ética na Pesquisa e pela *Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510*, de 07 de abril de 2016. Poderei retirar-me a qualquer momento da pesquisa sem precisar justificar nem sofrer qualquer dano.

O pesquisador responsável pela investigação é Arthur Müller, com quem poderei manter contato e obter mais informações por telefone ou email.

Fones: (11) 97676-9932

E-mail: arthur_muller@usp.br

Assinatura: _____

São Paulo, _____ de _____ de 202__.