

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

RAQUEL ALINE PEREIRA DE SOUZA

O ensino da Educação Física e o “novo normal”:
Possibilidades do Currículo Cultural

São Paulo
2022

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

RAQUEL ALINE PEREIRA DE SOUZA

O ensino da Educação Física e o “novo normal”:
Possibilidades do Currículo Cultural

Relatório apresentado ao Exame de Qualificação do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Formação, currículo e práticas pedagógicas

Aluna: Raquel Aline Pereira de Souza

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo
2022

Agradecimentos

Fica aqui meu agradecimento a cada uma das pessoas que se fizeram presentes nessa minha caminhada.

Aproveito esse espaço para agradecer ao meu tio Frei Paulo Pereira, por ter acreditado em meu potencial, me incentivando nas pesquisas e nas viagens, foi graças a ele que consegui vir a São Paulo realizar as primeiras etapas do processo seletivo para a pós-graduação. Foi ele quem viajou a Natal para presenciar minhas primeiras participações em congresso. Seu apoio foi fundamental para que eu compreendesse que meu lugar também é na pesquisa.

Meu irmão Leonardo também teve um papel importantíssimo nessa jornada. Quando estava me preparando para a prova específica, foi ele, a Camila e a Ana quem estiveram ao meu lado, me ouvindo falar sobre coisas que eles nem queriam saber. Foi ele quem preparou lanches para mim e foi ele quem me abraçou e disse “Carrel, boa prova não interessa o número de vagas você precisa de uma só e ela já é sua”. Sobre a Camila, não tenho palavras para essa minha cunhada, que sempre esteve comigo em todas as jornadas da minha vida. Te amo, cunhadinha!

Essa caminhada não seria a mesma se não fossem as/os amigas/os, não é mesmo?! Por isso agradeço imensamente a paciência, o acolhimento, o carinho, as cervejas e o apoio de todas e todos. Em especial ao Vitor, por partilhar comigo as melhores reflexões sobre a vida durante essa pandemia eterna. À Aline Nascimento, por me salvar diversas vezes no mestrado e no GPEF. À Júlia e à Raúla por ouvirem meus textos e rodas de conversa e estarem sempre comigo nos momentos mais difíceis de 2021, foram elas que me ajudaram a continuar firme nesse ano de perdas.

Às/aos minhas/meus professoras/es amigas, que sempre me incentivaram e estiveram comigo nesse processo. Destaco as professoras Lídia Zacarias, Ludmila Mourão e Sandrelena Monteiro e os professores Edson Faria, Wilson Alviano Júnior e Marcos Neira. Nunca tive dúvidas de que queria ser professora, mas encontrar vocês pelo caminho me fez crer que essa é uma missão coletiva e que a parceria e amizade são fundamentais para que possamos seguir fortes na luta por uma educação pública gratuita e de qualidade.

À minha terapeuta Lia Terra, essa pessoinha de luz que me deu suporte por boa parte do caminho. Foi ela que me ajudou a ver que há beleza no processo e que devemos ser gentis com nossos sentimentos.

RESUMO

SOUZA, R.A.P. **O ensino da Educação Física e o “novo normal”**: Possibilidades do Currículo Cultural. 2022. 100f. Relatório de Pesquisa (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022

Tendo em vista as recentes demandas para a educação escolar por ocasião da pandemia de COVID-19, doença causada pelo vírus Sars-Cov-2 (o novo coronavírus), que provocou inúmeras modificações no cotidiano escolar com o advento do ensino emergencial em seus formatos remoto (ERE) e híbrido (EHE), buscamos identificar os limites e possibilidades do trabalho educacional durante a pandemia realizado por professores que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física em escolas públicas municipais e estaduais de São Paulo. Os procedimentos metodológicos da pesquisa consistiram no mapeamento de vídeos e relatos de experiências publicados no site do GPEF-FEUSP durante o período de isolamento social; na análise de relatos de experiência e na etnografia do ensino híbrido. Pretende-se ainda, à posteriori, a realização de entrevistas semiestruturadas com as/os professoras/es autoras/es dos relatos. Os materiais produzidos até o momento vêm sendo confrontados com a teoria curricular cultural da Educação Física. As análises parciais indicam que as/os professoras/es que afirmam colocar o currículo cultural em ação são agenciadas/os pelos princípios ético-políticos da proposta e dão conta de elaborar situações didáticas de vivência, aprofundamento, ampliação, leitura e ressignificação da prática corporal, registros e avaliação. Para tanto, empregam ferramentas virtuais como *Google Sala de Aula*, videoaulas, *padlet*, *YouTube*, entre outras. Os dados também evidenciam que essa vertente curricular proporciona a flexibilidade necessária ao ERE e EHE, contribuindo, portanto, para a permanência de um trabalho pedagógico de qualidade e possibilitando a continuidade do isolamento social até que fosse seguro o retorno total às aulas presenciais.

Palavras-chave: Educação Física; currículo cultural; pandemia de COVID-19

ABSTRACT

SOUZA, R.A.P. **The teaching of Physical Education and the "new normal":** Possibilities of the Cultural Curriculum. 2022. 100f. Research Report (Master in Education. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022

Considering the recent demands for school education on the occasion of the COVID-19 pandemic, a disease caused by the Sars-Cov-2 virus (the new coronavirus), which caused many changes in the school routine with the advent of emergency teaching in its remote (ERE) and hybrid (EHE) formats, we seek to identify the limits and possibilities of the educational work during the pandemic performed by teachers who claim to put into action the cultural curriculum of Physical Education in municipal and state public schools of São Paulo. The methodological procedures of the research consisted in the mapping of videos and experience reports published in the GPEF-FEUSP website during the social isolation period; in the analysis of experience reports and the ethnography of hybrid teaching. We also intend, a posteriori, to conduct semi structured interview with the teachers and authors of the reports. The materials produced so far have been confronted with the cultural curriculum theory of Physical Education. The partial analyses indicate that the teachers who claim to put the cultural curriculum in action are influenced by the ethical-political principles of the proposal and can elaborate didactic situations of experience, deepening, expansion, reading, and re-signification of the corporal practice, records, and evaluation. To do so, they use virtual tools such as Google Classroom, video classes, Padlet, YouTube, among others. The data also show that this curricular aspect provides the necessary flexibility to the ERE and EHE, thus contributing to the permanence of quality pedagogical work and enabling the continuity of the social isolation until it was safe to fully return to the presential classes.

Keywords: Physical Education; cultural curriculum; COVID-19 pandemic

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Discurso que deslegitima o trabalho docente	43
Figura 2 - Gráfico de projeção da educação domiciliar	46
Figura 3 - Desafios da Educação na pandemia	48
Figura 4 - Linha do tempo retorno presencial	51
Quadro 1: Vídeos disponibilizados no site do GPEF	76

ANED	Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED),
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CPA	Centro de Psicologia Aplicada
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CPMI	Comissão Parlamentar Mista de Inquérito
CREF	Conselho Regional de Educação Física
DA	Diretório Acadêmico
EaD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EE	Escola Estadual
EHE	Ensino Híbrido Emergencial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESP	Escola Sem Partido
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FAEFID	Faculdade de Educação Física e Desportos
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GCM	Guarda Civil Metropolitana
GPEF	Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar
GTT	Grupo de Trabalhos Temáticos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICH	Instituto de Ciências Humanas
JF	Juiz de Fora

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, <i>Queer</i> , intersexo, assexual, outras performatividades de gênero e sexualidade
MEC	Ministério da Educação
MGM	Movimento Gay de Minas
MUDD*Se	Movimento Universitário em Defesa da Diversidade Sexual
OMS	Organização Mundial de Saúde
PEI	Programa de Ensino Integral
PL	Projeto de Lei
PLO	Projeto de Lei Orgânica
PNI	Programa Nacional de Imunização
PPP	Projeto Político Pedagógico
RPC	Regime de Previdência Complementar
RSI	Regulamento Sanitário Internacional
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC-SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação - SP
SP	São Paulo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	11
Uma pausa para falar de afeto...	11
Sigamos com a introdução...	14
Contextualizando a pesquisa...	19
Capítulo 1 - Os impactos da pandemia de COVID 19, do negacionismo científico e da necropolítica na Educação Básica, no Brasil.	25
A sociedade pandêmica	25
Capítulo 2 - Desafios da escola, da educação física e do trabalho docente na pandemia	35
A personalidade autoritária do presidente Jair Bolsonaro e seus/suas apoiadores/as e o genocídio do povo brasileiro frente à pandemia de COVID-19	41
Capítulo 3: Afinal, o que o currículo cultural tem de diferente das outras concepções de ensino da Educação Física?	57
Capítulo 4 - Procedimentos Metodológicos	73
4.1 - Percurso Metodológico	76
4.1.1 Ensino Remoto Emergencial - ERE	76
4.1.2 Ensino Híbrido Emergencial	77
4.1.3 Ensino Presencial	78
4.2 Análise dos dados	78
Capítulo 5 - Possibilidades do Currículo Cultural na pandemia de Covid-19	80
5.1 Currículo cultural no Ensino Remoto Emergencial	80
5.2 Currículo cultural no Ensino Híbrido Emergencial	88
5.3 Currículo cultural no retorno às aulas presenciais	94
Referências	97

Introdução

Atravessada pelas leituras de bell hooks, Chimamanda Adichie , Lélia Gonzales e Aline Nascimento, entre outras escritoras feministas e *Queer*; pela música de Bia Ferreira; e incentivada pelo colega do GPEF, Marcos Neves, resolvi usar o espaço da introdução para contar um pouco sobre minha trajetória até aqui. Por isso, essa primeira parte do texto foi escrita em primeira pessoa do singular.

Uma pausa para falar de afeto...

Levante a bandeira do amor

Quem foi que definiu o certo e o errado
 O careta e o descolado
 A beleza e o horror
 Quem foi que definiu o preto e o branco
 O que é mal e o que é santo
 O ódio e o amor?
 Cada um é dono da sua história
 Quantos gigas de memória você separa pra sua dor em?
 Haja, sinta, ame do seu jeito
 Tenha orgulho no seu peito
 Se orgulhe do amor meu bem
 Escolha pra sua vida, só aquilo que faz bem
 Nunca mude sua cabeça por nada nem por ninguém
 Porque afinal de contas, ninguém paga suas contas
 Nem lhe dar qualquer vintém
 Então ame, e que ninguém se meta no meio
 O belo definiu o feio pra se beneficiar
 Ame e que ninguém se meta no meio
 Por que amar não é feio neguinho, o feio é não amar
 Levante a bandeira do amor, neguinho oh oh
 Levante a bandeira do amor

(composição: Bia Ferreira)

No movimento de escrita eu sempre deixo para fazer a Introdução quando estou finalizando o trabalho, afinal de contas a introdução serve para situar o/a leitor/a sobre o texto que irá ler, então nada mais trabalhoso do que ficar voltando na Introdução sempre que o caminho da escrita muda durante a pesquisa. Relendo o que escrevi até agora, me dei conta de que o texto está muito carregado das dores com as quais tive contato nesse período. Estamos no mês de dezembro de 2021, ou seja, um ano e nove meses de pandemia de COVID-19, e no decorrer desse período entrei em contato com emoções que eu sequer sabia que existiam. Nesse caos pandêmico duas potências me atravessaram fortemente: a vida e a morte.

A morte se manifestou para mim por meio das mais de 618 mil vidas perdidas para a doença causada pelo Sars-Cov-2; por diversas tentativas de suicídio ao meu redor; e pela perda do meu padrinho e de um tio. De mãos dadas com a morte vem o medo de receber uma ligação com mais uma notícia ruim e o pavor de perder mais alguém. Paradoxalmente, foi o contato com a morte que me fez valorizar a vida, nesse mesmo período, duas sobrinhas e um sobrinho nasceram; me reaproximei de amigas/os e de uma parte da família; me reconectei comigo; e conheci pessoas que me acolheram nessa cidade fria (a frase do músico Criolo “não existe amor em SP”, me fez criar diversos cenários para minha experiência em terras paulistanas. Ainda bem que ele não estava certo).

Sensível e entendendo que tudo isso impactou a trajetória na Pós-Graduação, num local onde nos tornamos pessoas frias, onde somos medidas pelo que não sabemos, pelo que deixamos de fazer e por aquilo que não demos conta de observar; entregamos textos que geralmente não imprimem o que passamos enquanto escrevíamos. Pensando e vivendo tudo isso, eu não poderia deixar de fazer um apelo para que sejamos mais empáticas, mais gentis, mais afetuosas com as pessoas e conosco mesmas. Se entendemos e defendemos que é hora de quebrar padrões, que comecemos por aqui: levantando a bandeira da valorização à vida, do afeto e do amor.

Vou falar um pouco de mim para que o/a leitor/a compreenda porque essa bandeira me é importante. Nasci em Juiz de Fora, Minas Gerais, mas não foi lá que fui criada. Aos nove dias de idade fui parar em Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, pois minha mãe fora transferida pra lá. A família mudou-se de casa e de cidade inúmeras vezes ao longo dos meus primeiros 13 anos de vida, quando mamãe decidiu que seria melhor se morássemos em JF City. Com esse vai e vem de lares, São Paulo é a sexta cidade em que resido. Habituada com mudanças, imaginei que essa seria mais uma da qual eu lidaria com facilidade, mas não foi bem assim. São Paulo é uma cidade de um ritmo peculiar, as pessoas acordam cedo, se ocupam com inúmeras tarefas, nunca vi academias tão cheias às 6h, nunca vi tanta gente correndo nas ruas antes das 7h, nunca havia visto padarias, que vendem um café fraco e já adoçado, lotadas na primeira hora de funcionamento. As comidas aqui não têm o mesmo nome que em Minas (um misto quente com tomate ganha o nome de Bauru, há quem diga que o Bauru não é isso, não entendo muito bem); as pessoas aqui não conhecem canjiquinha; o feijão preto aqui é só pra feijoada (eles dizem que é feijoada, mas deve ser porque eles não

comeram feijoada mineira); carne, ovo, peixe, frango é tudo chamado de mistura; entre outras singularidades culinárias da terra da garoa.

No dia-a-dia as coisas são aceleradas, durante a baldeação de uma estação de metrô para outra é possível ver as pessoas como fossem robôs, parecem guiadas por controle remoto, munidas de mochilas, bolsas, pastas, celulares, fones de ouvido, as pessoas não se olham, não se veem, não se cumprimentam, não olham nem para o caminho, pois parece que os pés são capazes de seguir sem auxílio dos olhos, ou de qualquer outro órgão sensorial. Isso tudo me assustou e me causou dificuldade na adaptação ao novo lar. Diante desse cenário um tanto caótico, lembrando que estamos em uma pandemia, me perguntei incontáveis vezes: o que que eu tô fazendo aqui? Daí me lembrava: vim pesquisar, vim estudar, vim fazer mestrado! E com isso vinham outros questionamentos: eu tô mesmo na USP? Será que posso dizer que sou pesquisadora? (acho que preciso alertá-la/o de que eu não tenho algumas respostas até hoje, então não se decepcione com o *spoiler*: as perguntas não morrem no final deste texto).

Chegando em São Paulo, me instalei em uma república perto do portão de pedestres da USP. Conheci um bocado de gente de tudo quanto é lugar do Brasil, um chileno, um canadense, um cubano e um colombiano. Graças a algumas pessoas dessa casa que consegui acalmar meu coração de interiorana e comecei a me sentir um pouco mais confortável na metrópole. Foi na república que conheci algumas uspianas. Em conversas com minhas novas amigas nas áreas comuns da casa, descobri que todas compartilham do mesmo sentimento que eu, nós ainda não nos demos conta de que somos uspianas, detalhe que uma delas já está concluindo seu curso. Mas o que nos leva a dividir o mesmo sentimento? Vindas do interior, as primeiras da família a ter a experiência de estudar em uma das maiores universidades da América Latina, acostumadas a ouvir que não seríamos capazes de entrar na USP, o sentimento de não pertencimento é muito grande, com um agravante: a pandemia. Pensando nelas; em toda minha trajetória; sensível quanto à saúde mental, entendi que seria uma boa usar esse espaço para alertar o que muitos já sabem: a pressão, a frieza, a falta de empatia, a robotização, tudo isso adocece, faz desistir, magoa e frustra. Por esses motivos iniciei meu texto com essa pausa, e com mais um pedido: cuidemos de fato de nossa saúde mental. Levantemos a bandeira do amor.

Sigamos com a introdução...

Se pesquisar significa procurar respostas para um problema de pesquisa, sinto que meu corpo-pesquisadora foi moldado desde a infância. No ensino fundamental, eu sempre questionava coisas do tipo: por que as meninas ficam em filas diferentes dos meninos? Por que em casa eu posso brincar com meus irmãos e na escola não posso brincar com meninos? Por que eu tenho que aprender a jogar queimada enquanto meus irmãos aprendem futebol, vôlei, handebol e basquete? As respostas eram do tipo: você faz perguntas demais; tem coisas que simplesmente são assim; porque sim; entre outras. Fui crescendo e a quantidade de questionamentos aumentando, assim como meu contato com esportes. No ensino médio, quando me deixaram praticar os mesmos esportes que meus irmãos (na escola porque fora dela essas práticas não me eram vetadas, inclusive tive oportunidade de praticar futevôlei e vôlei de areia, que não estavam presentes nas aulas de Educação Física), entrei para as equipes de vôlei, handebol e futsal da escola e para os times de futsal e vôlei do Sport Club Juiz de Fora. Essa imersão no mundo esportivo me fez definir que eu queria cursar Educação Física na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Nesse contexto, a adolescência foi um tanto conturbada. Me descobri sapatão no segundo ano do ensino médio e a primeira coisa que eu fiz foi fingir que não era. Passei os dois últimos anos da Educação Básica entre as aulas na escola, os treinos na escola, os treinos no clube e a negação da minha sexualidade. Essa loucura toda fez emergir mais e mais perguntas: será que sou uma aberração? Será que existem outras pessoas como eu? Eu não escolhi isso para mim, porque dizem que é opção sexual? De onde vem esse desejo? Será que minha mãe vai parar de falar comigo se ela descobrir? E meus irmãos? E meu pai? E minhas avós, primas, tias? E para buscar as respostas, procurei o Movimento Gay de Minas (MGM), onde havia reuniões para jovens às terças e quintas. Lá eu descobri que existe muito viado, bi, sapatão, travesti e trans no mundo, mas também descobri que as coisas não são bem iguais para toda a sigla LGBTQIA+. E outras questões apareceram.

Aos 19 anos cheguei à faculdade, primeira do meu núcleo familiar a ingressar em uma universidade pública, achando que eu ia conseguir respostas para as questões da Educação Básica, mas não foi bem assim. Tive mais e mais inquietações. O que me levou a pensar junto com um grupo de estudantes de Psicologia e outros cursos em como a gente poderia encontrar essas respostas. Com o incentivo de uma professora do curso de Psicologia da UFJF e um professor da UFMG, fundamos o *MUDD*Se* (Movimento Universitário em Defesa da

Diversidade Sexual), em 2009. Nos encontrávamos semanalmente e buscávamos estudar questões da sexualidade com ajuda dos escritos de Foucault. Só que naquele momento eu não estava tão dedicada a ficar mergulhada nos livros, de maneira que me lembro muito pouco das discussões travadas nos encontros que aconteciam no Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da UFJF. Buscando dar um tom mais dinâmico ao grupo, realizamos eventos com professoras/es que se dedicavam a estudar a temática LGBTQIA+, foi assim que conheci as professoras Daniela Auad, Juliana Perucchi, os professores Anderson Ferrari e Roney Polato. Essas/es docentes me inspiraram e inspiram até hoje, com elas/es aprendi que as perguntas não têm respostas certas, e que elas não cessam de aumentar, por isso pesquisam e muitas vezes encontram mais perguntas do que respostas como resultado de suas pesquisas. A essas alturas meu corpo-pesquisadora ganhava forma, mas eu ainda não tinha me dado conta.

Embora tenha encontrado meu lugar na cantina do Instituto de Ciências Humanas (ICH), onde aconteciam os encontros do *MUDD*Se* (sim, os encontros aconteciam em mais lugares, os do CPA eram voltados para estudo, os da cantina para todo o resto, mas também nos encontrávamos na ágora, no jardim ou na cantina da reitoria, sempre levando a bandeira LGBTQIA+ para marcar que tinha um grupo de viado e sapatão ali), a experiência no curso de Educação Física não foi das mais inspiradoras. Sofri lesbofobia no local onde eu esperava que fosse me sentir acolhida, afinal, só tinha visto tanta sapatão junta no MGM e depois, em 2010, na Conferência Nacional LGBT, em Brasília. Além disso, o curso parecia reforçar tantos estereótipos que me fazia sentir muito desconfortável. Em 2011, resolvi largar a faculdade para me dedicar à gerência da empresa em que trabalhava, com isso dei por encerrada minha jornada na Educação Física. Mas há reviravoltas na vida. Inquieta com tantas perguntas sem resposta e com a vida que estava levando, em 2016 resolvi que deveria voltar à faculdade, prestei o ENEM e retornei, em 2017, à faculdade de Educação Física, com outro olhar. Não admitir mais que as incoerências que aconteciam no dia-a-dia da faculdade acontecessem sem que fossem devidamente questionadas se tornou minha missão nesse retorno. Reuni com um grupo de oito pessoas e reestruturamos o Diretório Acadêmico (DA) do curso de Educação Física, adormecido há três anos. Questionamos o currículo do curso; a falta de política de permanência para estudantes com deficiência; a proibição de estágio não obrigatório; além outras pequenas lutas para melhorias na infraestrutura do prédio.

Estive na presidência DA na gestão de 2018-2019, durante esse período entrei em contato com militantes do Diretório Central dos Estudantes da Universidade Federal de Juiz

de Fora (DCE-UFJF), essa aproximação me deu a oportunidade de participar do Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física - ENEEF que aconteceu na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre-RS, para a viagem que durou vinte e quatro horas eu e a vice-presidenta do DA criamos uma *playlist* no *spotify* com músicas de conotação ativista, foi nesse processo que conheci a cantora e compositora Bia Ferreira, primeiro com *cota não é esmola*, por ter gostado do estilo e da letra resolvi explorar sua obra e encontrei a seguinte música:

De Dentro do Apê

De dentro do apê
 Com ar condicionado, macbook, você vai dizer
 Que é de esquerda, feminista defende as muié
 Posta lá que é vadia que pode chamar de puta
 Sua fala não condiz com a sua conduta
 Vai pro rolê com o carro que ganhou do pai
 Pra você vê, não sabe o que é trabai
 E quer ir lá dizer
 Que entende sobre a luta de classe
 Eu só sugiro que cê se abaixe
 Porque meu tiro certo, vai chegar direto
 Na sua hipocrisia
 O papo é reto, eu vou te perguntar
 Cê me responde se cê aguentar, guria
 Quantas vezes você correu atrás de um busão
 Pra não perder a entrevista
 Chegou lá e ouviu um
 Não insista
 A vaga já foi preenchida viu
 Você não se encaixa no nosso perfil
 Quantas vezes você saiu do seu apartamento
 E chegou no térreo com um prato de alimento
 Pra tia que tava tramando no sinal
 Pra sustentar os quatro filhos que já tá passando mal de fome?
 Quantas vezes cê parou pra perguntar o nome
 E pra falar sobre seu ativismo?
 Quando foi que cê pisou na minha quebrada, pra falar sobre o seu
 Fe-mi-nis-mo?
 Sempre deixando pra amanhã
 Deixando pra amanhã
 A miliano que cês tão queimando sutiã
 Sempre deixando pra amanhã
 Deixando pra amanhã
 A miliano que cês tão queimando sutiã
 Sempre deixando pra amanhã
 Deixando pra amanhã
 A miliano que cês tão queimando sutiã
 Sempre deixando pra amanhã
 Deixando pra amanhã

A miliano que cês tão queimando sutiã
E nós? As muié preta nós só serve pra vocês mamar na teta
Ama de leite dos brancos
Sua vó não hesitou, quando mandou a minha lá pro tronco

(composição: Bia Ferreira)

A letra de Bia Ferreira me tocou num ponto muito incômodo, me fez rever minha postura, meus privilégios e meu feminismo, foi a primeira vez que compreendi a existência da interseccionalidade.

Nesse retorno, influenciada por Bia Ferreira e Chimamanda Adichie e já em contato com o currículo cultural, pude conhecer outras formas de olhar a Educação Física. Participei de dois projetos de Iniciação Científica, dando mais forma ao meu corpo-pesquisadora. Pesquisei a trajetória da Educação Física escolar no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (ALVIANO JÚNIOR; SOUZA, 2019), depois pesquisei como a Educação Física era vista nos cursos de formação inicial em Pedagogia nas universidades federais do Brasil. (SOUZA; ALVIANO JÚNIOR, 2021). Percebi que a pesquisa me daria caminhos que me levassem a compreender melhor meus questionamentos.

Por incentivo da minha ex-companheira, me inscrevi no processo seletivo do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sem pretensão de me classificar, pois eu tinha certeza que minha formação inicial não me dava base para estar numa das melhores universidades da América Latina. Preparei-me por um mês e meio para a prova específica. Para minha surpresa fui me classificando etapa por etapa até ingressar no curso de mestrado da FEUSP.

Em 2020, ano do meu ingresso na pós-graduação, fomos pegos de surpresa com a eclosão da pandemia de COVID-19, com isso o projeto inicial, que foi submetido ao escrutínio da banca avaliadora do processo seletivo para o mestrado, já não fazia mais sentido. Em conversa com meu orientador, levando em conta meu perfil inquieto e militante, optamos por investigar os limites e possibilidades da Educação Física cultural durante a pandemia de COVID-19.

Nas disciplinas do mestrado, entrei em contato mais aprofundado com as teorias decoloniais, esse contato me fez compreender que o sentido que davam para as coisas eram construções narrativas de grupos de pessoas que precisavam nos fazer acreditar que somos menos por sermos mulheres e menos ainda por sermos mulheres lésbicas, percebi que meus

questionamentos eram pertinentes. Meu corpo-pesquisadora foi se constituindo cada vez mais, adotando uma perspectiva decolonial, na verdade assumindo, porque desde sempre, ao questionar a ordem dita natural das coisas, me parece que sempre fui tomada pela decolonialidade.

Interessante perceber que minha história de vida tem relação direta com as escolhas que fiz para pensar nessa pesquisa. Escolhi olhar para os dados que levantamos e que produzimos pelo viés feminista, mas nem sempre soube que eu era feminista, para mim, eu era uma militante LGBTQIA+, que virava e mexia sugeria que o movimento deveria ser chamado GGGG, só não sabia que isso era meu feminismo gritando aqui dentro. Aprendi com Chimamanda que eu não só poderia ser, como eu sempre fui, feminista. Lendo os trabalhos das/os colegas do GPEF entendi que não tem problema olhar para as questões que pesquiso buscando compreender as influências que as questões de gênero, vinculadas com os vetores de força da colonialidade, têm sobre as práticas docentes do componente curricular historicamente pautado na divisão dos sexos.

A essa altura, meu corpo-pesquisadora se deixou atravessar por dezenas de possibilidades de leitura, escrita, releitura, reescrita; e percebeu que não há como fechar os questionamentos que apareceram quando cursei o ensino fundamental. As respostas que encontrei deram conta de sanar algumas dúvidas, mas fizeram emergir outras, e isso num ciclo que me fez perceber a ausência de uma verdade absoluta (lógico que aqui eu tô influenciada pelas diversas leituras, não fui eu que descobri isso, só constatei na minha trajetória, que aquilo que leio faz sentido na vida). Descobri que meu corpo-pesquisadora é corpo-militante-sapatão-estudante-professora-pesquisadora-e tudo mais que me constitui. E muito do que me constitui está presente neste texto, que tem por objetivo apresentar o percurso traçado até o momento para identificar os limites e possibilidades da Educação Física cultural diante das dificuldades impostas pelo contexto pandêmico.

A militância está fortemente presente no primeiro capítulo, que foi dedicado a contextualizar a sociedade pandêmica e apontar as respostas do governo brasileiro às demandas da pandemia, trazendo para a discussão dados da OMS; alguns/mas autores/as que se dedicaram a estudar a pandemia e a produção de imunizantes; traçando um paralelo com obras que discutem os motivos de a sociedade brasileira se configurar da forma que vemos atualmente. Nos segundo e terceiro capítulos, meu corpo professora-estudante-militante aparece trazendo algumas das particularidades da escola e do currículo cultural; e as respostas

das secretarias municipal e estadual de Educação de São Paulo durante o período pandêmico, encerrando temporariamente a fundamentação teórica da pesquisa, abrindo espaço para, no capítulo quatro, descrever os caminhos metodológicos percorridos.

A escolha da metodologia também imprime as marcas que me compõem, não havia como optar por algo rígido, fixo, já que eu estou sempre em processo de mudar de rota para chegar a alguma resposta. Cheguei à bricolagem de métodos. Para cada momento da pandemia, houve mudança nos procedimentos metodológicos, não era possível continuar com o mesmo olhar para um objeto que se modificou tanto em tão pouco tempo. Desenvolvemos esse processo no capítulo 4.

A análise dos dados aparece no último capítulo, que vem com muita carga do meu corpo pós-graduanda em uma sociedade pandêmica, um tanto revoltada com - como diria minha amiga Aline Nascimento - os pandemônios da pandemia e o mesmo tanto esperançosa com o que encontramos nos relatos, nos vídeos e nos bate-papos com professoras/es. Percebi que há quem resista!

Àquelas/es que acreditam que a escrita acadêmica deve estar divorciada da militância, aqui vai um alerta, este texto contém alto grau de militância.

Contextualizando a pesquisa...

Em março de 2020, após a propagação da doença provocada pelo vírus Sars-Cov-2 (o novo coronavírus) em diversos países, a OMS decretou a pandemia de COVID-19, elaborando protocolos que objetivavam diminuir o contágio do vírus, ao mesmo tempo que incentivou pesquisas que levassem ao desenvolvimento de medicamentos para neutralização do Sars-Cov-2. Acompanhando as recomendações da OMS, países ao redor do planeta adotaram políticas anticontágio como o distanciamento social, fechamento de fronteiras com a prerrogativa de diminuir a circulação de pessoas, uso de máscaras, *face shield* e higienização constante das mãos até que fossem produzidos fármacos ideais para o combate ao vírus. Cabe ressaltar que o fechamento das escolas é uma dessas medidas sanitárias. No Brasil, esse processo teve início em 12 de março de 2020 e, cinco dias depois, todas as escolas haviam interrompido as atividades presenciais (UNESCO, 2020).

A pandemia desencadeou em uma série de transformações sociais e econômicas, mundo afora. A mudança de hábitos levou as pessoas a adotarem o chavão ‘novo normal’ ao

se referirem às adaptações diárias para atividades comuns, como o uso de máscaras para ir à padaria, a higienização das compras com água e sabão, o aumento na frequência da lavagem das mãos, o consumo de conteúdos veiculados pelas redes sociais, entre outras ações que, até 2019, não faziam parte do cotidiano. Em termos pedagógicos, o “novo normal” tem sido a utilização de *lives*, web conferências, grupos de *WhatsApp*, *Facebook*, e-mails, televisão, rádio, plataformas e aplicativos personalizados, para as aulas dos diversos componentes curriculares.

No caso da Educação Física, as questões são ainda mais delicadas. Sendo conhecida por aulas práticas realizadas, de preferência, em ambientes como quadras, pátios e até praças, o componente curricular tem sido questionado no tocante à sua funcionalidade no ensino não presencial. Para piorar a situação, o Conselho Nacional de Educação Física (CONFEF) reitera seu alinhamento aos interesses mercadológicos e regulatórios (NEIRA; BORGES, 2018) e estimula as/os professoras/es a prescreverem séries de exercícios físicos como adequadas às aulas remotas, priorizando o movimento e a manutenção da saúde de crianças e adolescentes, reforçando o caráter de essencialidade da profissão de “Educador/a Física/o” no contexto de quarentena. Importante dizer que é inquestionável o efeito positivo das atividades físicas à saúde, desde que respeitados os fatores condicionantes, porém esse não é o foco da Educação Física na escola.

O inusitado da experiência vivida por docentes e estudantes em tempos de pandemia, impelidos que foram ao trabalho remoto sem aviso prévio, formação adequada e, muitas vezes, na mais absoluta ausência de condições, ao que parece, levou-os à invenção de alternativas. As experiências examinadas por Pedrosa e Dietz (2020) e França e Gomes (2021) em escolas estaduais de Minas Gerais evidenciam a adaptação das atividades costumeiras do ensino presencial para os ambientes domésticos, preservando a temática, mas recorrendo ao uso dos materiais disponíveis. Esses estudos indicam que, apesar das dificuldades, os estudantes puderam compreender a importância do movimento e da continuidade das atividades de Educação Física mesmo à distância. Machado *et al.* (2020, p. 13), ao investigarem o posicionamento dos professores do Rio Grande do Sul ante à pandemia, afirmam que “não há uma transformação da escola, nem da Educação Física escolar, nem adaptação ou reinvenção. Estão sendo vividas outras práticas. E, nessa medida, o

currículo também é outro”. Ademais, avaliam a situação como oportunidade para repensar as pretensões do componente em tal contexto.

Em maio de 2021 foi feito um primeiro levantamento sobre as produções acerca da Educação Física em contexto pandêmico, que revelou a escassez de trabalhos sobre o tema, explicada, na ocasião, por se tratar de um problema ainda muito recente, mesmo que o tempo transcorrido durante o distanciamento social tenha sido demasiadamente longo e extenuante para as/os professoras/es, estudantes e suas famílias. A análise dos poucos estudos disponíveis evidencia uma preocupação com as tecnologias utilizadas para a efetivação do ensino da Educação Física em tempos de isolamento (OLIVEIRA; FERREIRA; SILVA, 2020; RIBEIRO; MOREIRA, 2020; SILVA *et al.*, 2021; MACHADO *et al.*, 2020; GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020; MOURA *et al.*, 2021; GODOI *et al.*, 2021; COSTA; CONCEIÇÃO, 2021), com a adesão das/os estudantes às aulas (SILVA *et al.*, 2020; COELHO; XAVIER; MARQUES, 2020), com a manutenção da atividade física ou prática esportiva das/os estudantes (REIS *et al.*, 2020; NUNES, 2020; MOREIRA; MARTINS; ROCHA, 2020).

Com o passar do tempo, parece ter havido uma ampliação nos modos de se olhar para a pandemia e, com isso, foram possíveis relatos de experiências no ERE efetivadas pelos estudantes que participam do programa de Residência Pedagógica¹ (DEGALDINHO, 2021; SILVA *et al.*, 2021; TEIXEIRA *et al.*, 2021); em estágio curricular (SILVA *et al.*, 2020); no ensino médio (GODOI; NOVELLI, KAWASHIMA, 2021; TEIXEIRA *et al.*, 2021); no ensino fundamental (BAPTISTA, 2021), em projeto de extensão (RODRIGUES *et al.*, 2021). Além disso, alguns trabalhos (GODOI *et al.*, 2020; NEIRA, 2021; OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020; SILVA, FRANÇA, 2021) investigaram o ERE no Ensino Superior e na Educação Básica (ZAIM-DE-MELO; RIZZO; RIBEIRO, 2021; MOREIRA; PEREIRA, 2021).

Em grande parte, os resultados dos estudos mencionados podem ser atribuídos às concepções de Educação Física que fundamentaram as intervenções. Tal constatação fez surgir o interesse de investigar os limites e possibilidades da perspectiva cultural da Educação Física em tempos de pandemia, pois suspeitamos que as características dessa vertente lhe conferem a flexibilidade necessária nesse contexto atípico. Cruzando os descritores “Educação Física”, “pandemia”, “distanciamento social” e “ensino remoto emergencial”, no

¹Programa de bolsa da CAPES, que promove a imersão da/o licencianda/o nas escolas, cujo objetivo é promover a formação prática das/os estudantes de diversas licenciaturas.

banco de dados do *Google Acadêmico* pôde-se identificar alguns trabalhos afins ao currículo cultural (BERSELLI; NUNES, 2021; NASCIMENTO, 2021; NEIRA, 2021), além de experiência (MASELLA *et al.*, 2020; MOREIRA, 2020; NASCIMENTO, 2020);

Em janeiro de 2022 foi feito um novo levantamento que revelou que em apenas um evento científico, o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), ocorrido entre os meses de setembro e dezembro de 2021, houve um total de 117 publicações em onze de seus treze grupos de trabalhos temáticos, que abordaram a Educação Física no contexto pandêmico. Dentre esses, 42 trabalhos foram apresentados nas sessões organizadas pelo GTT Escola, o que não deixa dúvidas sobre a relevância do assunto para os membros dessa comunidade epistêmica.

CONBRACE 2021				
GTT	total	COVID-19	(%)	(%)*
1	46	13	28,26%	11,11%
2	45	12	26,67%	10,26%
3	60	6	10,00%	5,13%
4	32	0	0,00%	
5	158	42	26,58%	35,90%
6	136	23	16,91%	19,66%
7	57	4	7,02%	3,42%
8	36	5	13,89%	4,27%
9	42	10	23,81%	8,55%
10	31	0	0,00%	
11	11	1	9,09%	0,85%
12	29	1	3,45%	0,85%
13	34	0	0,00%	
	717	117	16,32%	
* relação total de trabalhos com a temática pandemia e educação física a produção por GTT				

Fonte: autora

Embora a produção sobre o tema tenha crescido, ainda não identificamos trabalhos que discutam a Educação Física no ensino híbrido emergencial, tampouco sobre as

adequações requisitadas pelo retorno às aulas presenciais antes mesmo do tão esperado fim da pandemia.

Diante desse cenário, buscamos identificar os limites e possibilidades do trabalho educacional durante a pandemia realizado por professores e professoras que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física em escolas públicas municipais e estaduais de São Paulo.

Devido às dificuldades de contenção da propagação do vírus, muito relacionada à improficiência do governo brasileiro em gerir a crise sanitária, fica evidente que a pandemia até o momento da escrita deste texto (janeiro de 2022) não acabou, porém vislumbramos janelas de diminuição do contágio graças ao aumento da população vacinada, que levaram a decisões específicas, como a flexibilização de medidas sanitárias e, principalmente, a reabertura das escolas, por isso, organizamos este relatório de pesquisa de acordo com o modelo de ensino adotado: ERE, EHE e retorno às aulas 100% presenciais.

Além disso, as diversas polêmicas como as políticas dos estados para a contenção da pandemia; o discurso negacionista; o discurso que deslegitima o trabalho docente; os programas estaduais de ensino tutorado; a confusão entre o que é homeschooling, EaD e Ensino Remoto Emergencial e a evidente problemática do Plano Nacional de Imunização, abrem possibilidades de desenvolvimento das reflexões, o que nos levou a pensar na seguinte estrutura do trabalho:

- Capítulo 1: Os impactos da pandemia de COVID-19, do negacionismo científico e da necropolítica na Educação Básica no Brasil, onde se discute o contexto pandêmico, sobre a produção de vacinas e a personalidade autoritária do presidente Jair Bolsonaro.
- Capítulo 2: Desafios da escola, da Educação Física e do trabalho docente na pandemia, onde se abordam os impactos da pandemia nas escolas e o discurso que deslegitima o trabalho docente.
- Capítulo 3: Afinal o que o currículo cultural tem de diferente das outras concepções de ensino da Educação Física?, momento em que as concepções de ensino do componente foram apresentadas.
- Capítulo 4 - Procedimentos Metodológicos, com especial dedicação a descrever os procedimentos adotados na pesquisa, iniciando no mapeamento de vídeos e relatos de experiências publicados no site do GPEF-FEUSP durante o

período de isolamento social; análise de relatos de experiência e etnografia do ensino híbrido. Pretende-se ainda, à posteriori, a realização de entrevistas narrativas com as/os professoras/es autoras/es dos relatos.

- Capítulo 5 - Possibilidades do currículo cultural na pandemia de COVID-19, onde se apresentam os materiais produzidos até o momento, bem como as análises parciais.

Capítulo 1 - Os impactos da pandemia de COVID-19, do negacionismo científico e da necropolítica na Educação Básica, no Brasil.

A sociedade pandêmica

Em janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) enquadrou o surto de COVID-19, doença provocada pelo vírus Sars-Cov-2 (o novo coronavírus), como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o mais alto nível de alerta da OMS (OPAS, 2020). Como protocolo, uma vez instituída a ESPII, deu-se a convocação de um Comitê de Emergências do Regulamento Sanitário Internacional (RSI) que, formado por especialistas, tem a responsabilidade de dar um parecer ao diretor-geral da OMS, com as recomendações de ações para controle e reversão do surto da doença em questão (OPAS, 2020). Em março de 2020, após a propagação da COVID-19 em diversos países, a OMS classificou o surto como pandemia, modificando o plano de ações estratégicas, com recomendações que objetivavam diminuir o contágio do vírus, e incentivar pesquisas que levassem ao desenvolvimento de medicamentos que neutralizassem o Sars-Cov-2. De acordo com a Organização Pan-americana de Saúde (OPAS) “O termo ‘pandemia’ se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo” (OPAS, 2020).

Embora seja a primeira pandemia do século XXI (esperamos que seja a única), a COVID-19 não foi a primeira pandemia no mundo. Varíola, gripe espanhola, HIV/AIDS, são exemplos de pandemias documentadas ao longo da história. Já a H1N1, poliomielite, Ebola, Zika, são exemplos de ESPII que não chegaram a desencadear uma pandemia (OPAS, 2020). O que distingue a pandemia de COVID-19 é o fato de o mundo estar em uma era de avanços da tecnologia em geral e da medicina em específico. Para Jones (2020), a mobilização de todos os setores da sociedade não seria necessária se a ciência não estivesse confiante demais que poderiam erradicar as doenças infecciosas, uma vez que houve um processo acelerado de desenvolvimento de recursos farmacêuticos que visam à regulação e erradicação de doenças infecciosas, sejam virais, bacterianas ou fúngicas. Entre os fármacos desenvolvidos para a contenção de doenças contagiosas está a vacina, que foi produzida por Edward Jenner a partir do surto de varíola no século XVIII (ALMEIDA, 2020).

A vacinação é uma das estratégias mais eficazes para a prevenção de infecções. Simplificando, a ação da vacina pode ser explicada como forma de antecipar o

contato do corpo com o microrganismo infectante ou parte dele de maneira segura, visando a estimular e preparar o sistema imunológico para quando de fato for desafiado no contato com o agente causador da doença. (ALMEIDA, 2020)

No decorrer da história da humanidade, as técnicas de desenvolvimento de vacinas foram se aprimorando. Entre o primeiro surto de varíola e a invenção da vacina se passaram oito séculos, no intervalo entre os séculos X e XVIII. Já a vacina para a gripe espanhola, século XX, demorou quase trinta anos para ser elaborada. Com o avanço da medicina, da engenharia de bioprocessos, entre outras áreas envolvidas na produção de vacinas, o imunizante para a COVID-19 levou cerca de oito meses para ser desenvolvido (POSSAS *et al.*, 2020).

Além do tipo de fármaco e das tecnologias que possibilitam seu desenvolvimento, outro fator importante está relacionado ao programa de imunização que cada país implementa. Embora a OMS elabore documentos com indicações de protocolos a serem seguidos, cabe a cada país se organizar à sua maneira, uma vez que a OMS não é uma entidade deliberativa, ou seja, não opera baixando decretos, leis, entre outras normativas legais, cabendo-lhe a elaboração, recomendação e prescrição de protocolos de segurança sanitária. O Brasil opera a partir do Programa Nacional de Imunização (PNI) que é reconhecido mundialmente pelas autoridades sanitárias, devido ao seu histórico com a febre amarela, a malária e a dengue. Por esse motivo, Castro (2020) aponta que o Brasil deveria ser exemplo de planejamento de imunização, porém não é isso que a autora observa ao expor em um webinar na Universidade de São Paulo, que a resposta do governo brasileiro está aquém do esperado e que o movimento antivacina e o discurso negacionista permeia o Brasil há muito tempo. Aliás, a Fiocruz aponta que as *fake news* rondam as vacinas desde sua criação no século XVIII. Sobre o movimento antivacinas e a disseminação de notícias falsas, Possas *et al.* (2020, p. 45) apontam

Os movimentos antivacinas sempre existirão, pois uns são de fundo religioso, outros de doutrina contrária à vacinação, negativistas e naturalistas (Levi, 2013; Nally, 2019; Hussain et al., 2019). Existem outros problemas que são as fake news, as quais minam a confiança das pessoas na vacinação e causam um dano irreparável, influenciando negativamente a população ao levá-la a evitar e mesmo rejeitar o processo de imunização. E o mais importante: as notícias falsas disseminam informação pelas redes sociais com alta velocidade para grande número de pessoas, enquanto um desmentido ou a informação correta é disseminado entre poucos e em baixa velocidade. É necessário, portanto, combater esses movimentos negativistas e naturalistas com inteligência e com evidências científicas sobre os benefícios e mínimos riscos das vacinas, de forma persistente e contínua, buscando convencer os indecisos a tomarem a vacina.

A disseminação de notícias falsas, enviesadas com a finalidade de ludibriar brasileiras/os tornou-se uma prática comum durante a campanha eleitoral de 2018, por esse motivo, em 04 de setembro de 2019, foi instaurada a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito - CPMI das fake news, presidida pelo senador Angelo Coronel, cujo objetivo é investigar os ataques à democracia ocorridos nas redes sociais com a finalidade de desinformar e manipular o resultado das eleições. As fake news, como vimos, não se limitam às eleições, elas acabam por legitimar em alguma medida os discursos negacionistas que levam aos movimentos antivacina, escolas abertas, entre outros, durante a pandemia.

Com um cenário caótico devido à pandemia e suas implicações sociais e econômicas, a OMS e países de quase todo o globo, diante da inegável urgência de se obter respostas ao caos pandêmico, em um primeiro momento, estabeleceram protocolos de segurança sanitária de maneira apressada e universal, ou seja, fixando que todos os países acometidos pelo contágio do vírus Sars-Cov-2 pudessem adotar as mesmas medidas para a erradicação da COVID-19. Para Matta *et al.* (2021), esse é o equívoco que levou o Brasil a acreditar que porque a Europa estava saindo do *lockdown* as mesmas medidas poderiam ser tomadas aqui, ainda que os índices de contágio e óbito não apresentassem a mesma retração que no velho continente.

Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz o mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos. Não serão possíveis outras? (SANTOS, 2020).

A OMS recomenda o distanciamento social que preconiza a pausa das atividades econômicas e da educação formal *in loco* para evitar aglomerações e, conseqüentemente, a proliferação do vírus. Porém, essa simples tarefa não tem sido tão fácil em um país tão desigual e de dimensões continentais. Para Santos (2021), as recomendações da OMS parecem ignorar a desigualdade social característica do mundo capitalista, não levando em conta que nem todas/os podem se manter em distanciamento, ou alterar o regime de trabalho para o, agora famoso, *home office*. Os impactos relacionados ao fechamento do comércio e da escola ainda são sentidos hoje, um ano e meio depois do decreto da pandemia, e pode-se dizer que o cenário pandêmico ocasionou a mudança de rotinas que Santos (2021) nomeou de *elasticidade do social*:

Em cada época histórica, os modos de viver dominantes (trabalho, consumo, lazer, convivência) e de antecipar ou adiar a morte são relativamente rígidos e parecem decorrer de regras escritas na pedra da natureza humana. É verdade que eles se vão alterando paulatinamente, mas as mudanças passam quase sempre despercebidas. A irrupção de uma pandemia não se compagina com esta morosidade. Exige mudanças drásticas. E, de repente, elas tornam-se possíveis como se sempre o tivessem sido. Torna-se possível ficar em casa e voltar a ter tempo para ler um livro e passar o tempo com os filhos, consumir menos, dispensar o vício de passar o tempo nos centros comerciais, olhando para o que está à venda e esquecendo tudo o que se quer, mas só se pode obter por outros meios que não a compra. A ideia conservadora de que não há alternativa ao modo de vida imposto pelo hipercapitalismo que vivemos cai por terra. Mostra-se que só não há alternativas porque o sistema político democrático foi levado a deixar de discutir as alternativas. (SANTOS, 2021, p. 25)

Por outro lado, a estrutura capitalista é tão enraizada que na discussão sobre o que priorizar - saúde ou economia? - pelo menos no Brasil, quem venceu foi a economia. No país há uma grande parcela da população que não tem o privilégio de poder ficar em casa para se proteger e proteger a todas/os. Esse fato, somado ao projeto do governo federal, que já não esconde que governa para a classe abastada, pôs em risco a população vulnerável. Priorizando a economia, o presidente ironizou o número de óbitos por COVID-19, espalhou notícias falsas, debochou das indicações do então ministro da saúde (Luiz Henrique Mandetta) para evitar a superlotação de hospitais com casos leves (simulando uma pessoa com falta de ar) e ignorou que milhões de brasileiras/os se viram na necessidade de um auxílio financeiro devido ao agravamento da crise econômica em decorrência da pandemia.

A vulnerabilidade social torna a pandemia mais severa para alguns. Sendo a situação socioeconômica de pessoas com pouco ou nenhum recurso financeiro, de moradia, educação, entre outros, a vulnerabilidade é uma condição que dificulta o controle da pandemia em determinados grupos sociais como a população em situação de rua que, segundo o IPEA, chegou ao número de 222 mil, no Brasil, em março de 2020, além da população privada de liberdade, das pessoas migrantes, refugiadas e dos povos indígenas. Por esses motivos, a população de rua e as pessoas encarceradas estiveram como prioridade no programa de vacinação do estado de São Paulo.

O fenômeno da desigualdade é tão enraizado entre nós que se apresenta a partir de várias faces: a desigualdade econômica e de renda, a desigualdade de oportunidades, a desigualdade racial, a desigualdade social, presente nos diferentes acessos à saúde, à educação, à moradia, ao transporte e ao lazer. (SCHWARCZ, 2019, p. 126)

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD contínua, a taxa de

desocupação no Brasil atingiu seu recorde em 2020 não havendo redução em 2021, ao contrário, aumentando no primeiro trimestre deste ano, quando se aproximou aos 15% do total de brasileiras/os aptos a trabalhar. A taxa de desocupação diz respeito à porcentagem da população que está apta a trabalhar, mas não consegue fazê-lo por algum motivo. Outros aspectos sobre a ocupação econômica do país durante o período pandêmico são detalhados no estudo do IBGE divulgado em junho de 2021.

A Fundação Getúlio Vargas - FGV (2021) também buscou identificar a quantidade de jovens que nem estuda e nem trabalha (*nem-nem*) atrelada à evasão escolar no ano de 2020. Chegando aos assustadores 29,33% da população entre 15 e 29 anos que nem trabalhava e nem estudava no segundo trimestre de 2020. Outro dado apontado pela FGV (2021) foi que a taxa de desocupação das pessoas na mesma faixa etária subiu quase 7 pontos percentuais durante a pandemia.

O cancelamento do Censo 2021 dificulta o acesso aos dados do impacto da COVID-19 nas populações de maior vulnerabilidade social, porém, considerando aspectos históricos, o negacionismo científico crescente, o autoritarismo presente e as escolhas criminosas das autoridades brasileiras ante a pandemia, como postergar a compra das vacinas e investir no tratamento precoce com medicamentos comprovadamente ineficazes contra a COVID-19, não há dúvidas de que essa conta está mais alta para grande parcela da população brasileira.

A desigualdade social é especialmente aguda, e tende sempre a aumentar em países que oferecem poucas oportunidades de emprego, apresentam investimento discreto nas áreas sociais e não estimulam o consumo de bens culturais. Não por coincidência, a desigualdade afeta, vigorosamente, os países periféricos e de passado colonial, onde se percebe a preservação de um robusto gap social no padrão de vida dos habitantes (SCHWARCZ, 2019, p. 126-127).

As desigualdades sociais marcadas pelas questões de raça, etnia e gênero fazem parte da história do país desde a invasão portuguesa no século XVI. A forte difusão do sistema do patriarcado, do mandonismo, do patrimonialismo, da violência, do sistema escravista e da corrupção, desde o período colonial (SCHWARCZ, 2019), torna o Brasil um país racista, sexista, misógino, LGBTQIA+fóbico e extremamente desigual. A manutenção do sistema escravocrata por séculos e a falta de políticas públicas que visassem a inserção das/os recém libertas/os à sociedade com o fim da escravidão, acarretaram na criação de guetos onde elas/es se instalaram e por questão de afirmação de uma estrutura que dita que a norma é branca, masculina e heterossexual, se mantêm por lá. Ou seja, mesmo com o suposto fim da

escravidão a ideia de superioridade branca permanece fortemente difundida no Brasil. De acordo com Fanon (2008), o negro passa por processo de alienação de sua própria existência, e na tentativa de se enquadrar na passabilidade branca, acaba por se manter na condição de sujeito subordinado, daí a importância da autoconsciência e reivindicação da própria existência com suas individualidades.

Recorrendo à arte musical, as músicas *Não Recomendado*, de Caio Prado, escrita por volta do ano de 2014 e *Não precisa ser Amélia*, de Bia Ferreira de 2018, denunciam as marcas da colonialidade que atravessam e constituem as subjetividades do corpo negro LGBTQIA+.

Não Recomendado

Uma foto, uma foto
 Estampada numa grande avenida
 Uma foto, uma foto
 Publicada no jornal pela manhã
 Uma foto, uma foto
 Na denúncia de perigo na televisão
 A placa de censura no meu rosto diz:
 Não recomendado à sociedade
 A tarja de conforto no meu corpo diz:
 Não recomendado à sociedade
 Pervertido, mal amado, menino malvado, muito cuidado!
 Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado!
 A placa de censura no meu rosto diz:
 Não recomendado à sociedade
 A tarja de conforto no meu corpo diz:
 Não recomendado à sociedade
 Não olhe nos seus olhos
 Não creia no seu coração
 Não beba do seu copo
 Não tenha compaixão
 Diga não à aberração
 A placa de censura no meu rosto diz:
 Não recomendado à sociedade
 A tarja de conforto no meu corpo diz:
 Não recomendado à sociedade

(Composição: Caio Prado)

Não Precisa Ser Amélia

Estrela que brilha, clareia a trilha
 Ilumina e guia o meu caminhar

Alumeia um pouquinho esse meu caminho
Me dê uma luz, tá difícil enxergar

Quanto mais eu ando, mais escuro fica
Me dê uma dica pra poder seguir
Não sei o que faço
Se ando, se paro, se corro, se sigo, se fico aqui

Tome minha boca pra que eu só fale
Aquilo que eu deveria dizer
A caneta, a folha, o lápis
Agora que eu comecei a escrever
Que eu nunca me cale

O jogo só vale quando todas as partes puderem jogar
Sou mulher, sou preta, essa é minha treta
Me deram um palco e eu vou cantar
Canto pela tia que é silenciada
Dizem que só a pia é seu lugar
Pela mina que é de quebrada
Que é violentada e não pode estudar
Canto pela preta objetificada
Gostosa, sarada, que tem que sambar

Dona de casa limpa, lava e passa
Mas fora do lar não pode trabalhar
A dona de casa limpa, lava e passa
A dona de casa

Não precisa ser Amélia pra ser de verdade
Você tem a liberdade pra ser quem você quiser
Seja preta, indígena, trans, nordestina
Não se nasce feminina, torna-se mulher

E não precisa ser Amélia pra ser de verdade
Cê tem a liberdade pra ser quem você quiser
Seja preta, indígena, trans, nordestina
Não se nasce feminina, torna-se mulher

E não precisa ser Amélia pra ser de verdade
Cê tem a liberdade pra ser quem você quiser
Menos preta, indígena
Não se apropria
Quer ser preta dia a dia
Pra polícia cê num é

(Composição: Bia Ferreira)

As denúncias musicadas explicitam que o corpo da pessoa negra LGBTQIA+ continua sendo violado, invisibilizado, descartado, desprezado. De forma explícita, o atual Presidente da República coloca em prática normativas que afirmam as recomendações apontadas por Caio Prado, ou seja, ele simplesmente ignora a existência das pessoas negras LGBTQIA+ e não esconde seu racismo e repugnância às dissidências sexuais e de gênero. Sem contar as diversas vezes que esteve à frente da mídia para silenciar as mulheres, sem poupar sequer sua filha ao dizer que após quatro vezes que ele foi “macho”, na quinta teve uma “fraquejada”, e nasceu uma mulher. Em resumo, o Presidente é a epítome do racismo, do machismo, da LGBTQIA+fobia, da misoginia, da necropolítica no Brasil. E em tom de protesto, deboche, revolta, alguns/mas artistas brasileiros/as estão avolumando o coro ao pedido de impeachment, com suas diversas intervenções:

Desgoverno

Morte, luto, tristeza, noite e dia
 É preciso calar a negação
 Nós estamos em época sombria
 Mas no fim desse túnel há clarão

É preciso estancar essa sangria
 Com o bem se desfaz a maldição
 Com amor se retoma a alegria
 Reacende-se o riso da nação

Já que o anjo do mal não renuncia
 Tudo cobre com o véu da escuridão
 Vamos pôr toda a nossa energia
 Nesse grito de indignação
 Um homem sem juízo e sem noção
 Não pode governar esta nação

Vencerão a justiça e a poesia
 É preciso calar a negação
 Nós estamos em época sombria
 Mas no fim desse túnel há clarão
 Um homem sem juízo e sem noção
 Não pode governar esta nação

(Composição: Zeca Baleiro e Joãozinho Gomes, 2021)

Pensar no contexto pandêmico no Brasil é pensar na necropolítica como a naturalização da morte através do estado, posta em ação pelo do (des)governo de Jair Bolsonaro. Saltam aos olhos alguns posicionamentos: a tese de política da inimizade e necropolítica de Mbembe (2017), que defende que a expressão máxima da soberania de um Estado é condicionada ao biopoder, à biopolítica, que balizados pelo racismo, sob a ótica de Michel Foucault, determinam quem pode viver e quem deve morrer (o outro, o inimigo). É comum percebermos as narrativas bolsonaristas que delimitam o cercadinho das vidas valoradas em detrimento da violência corretiva (simbólica e física), disparada a todas as subjetividades que destoam ou de alguma maneira escancaram que as normativas defendidas por ele e seu grupo não passam de elaborações, construções e que podem, a qualquer momento, acabar em cinzas; a tese de terror de Estado de Mariana (2017), que se caracteriza como modo coercitivo que permite ao Estado legitimar o poder político com uso irrestrito da violência; teses associadas ao sentido de colonialidade preconizado por Frantz Fanon, que pressupõe que a construção dos sujeitos subordinados é decorrente do processo colonizador ainda presente na contemporaneidade; que por sua vez é corroborada por Grada Kilomba quando discorre sobre como as mulheres negras são sistematicamente silenciadas por estruturas opressoras e de apagamento que, por sinal, podem ser vistas nas discussões de Patrícia Collins por meio da ideia de imagens de controle de mulheres negras estadunidenses; enfim, todas essas discussões deixam evidente que a reivindicação do direito de matar é explicitamente relacionada ao racismo, especialmente relacionada à colonialidade e à lógica da eugenia que pressupõe o domínio de uma raça sobre a outra. Em tempos pandêmicos, grupos da direita ultraconservadora têm se alinhado às políticas de morte potencializadas por Bolsonaro e sua trupe que, de modo totalitário, criam espaços de extermínio da diferença, de posições contra-normativas de ser, pensar e estar o mundo.

Diante desse cenário, é imperativo investigar como a educação brasileira foi afetada pela pandemia. Considerando que as decisões frente à pandemia ficaram a cargo dos estados e municípios, é importante frisar que a presente pesquisa se dedica a entender quais foram as possibilidades do trabalho docente no período pandêmico, nas escolas municipais e estaduais de São Paulo. Entendendo que ao longo de dois anos de crise sanitária houve diversos cenários que implicaram mudanças no contexto escolar, nos dedicamos a investigar como as escolas buscaram se adaptar à conjuntura pandêmica e, mais especificamente, como as/os professoras/es de Educação Física colocaram o currículo cultural em ação. O próximo

capítulo aborda os desafios da escola, da Educação Física e do trabalho docente na pandemia, procuramos trazer o panorama político e as ações das Secretarias de Educação do Estado e do Município de São Paulo.

Capítulo 2 - Desafios da escola, da educação física e do trabalho docente na pandemia

Há quem resista! Algumas manifestações artísticas em formato de poesia e música, entre outras, têm sido utilizadas como escape, fuga e desalinhos. E se no contexto pandêmico fomos estimuladas/os a ficar em casa - ainda que contrariando as decisões do atual desgoverno - e a parcela da população que conseguiu ficar em casa com acesso à internet se habituou ao uso da internet como forma de comunicação, interação e ação. Pelas brechas tecnológicas, nos encontramos com a poesia *Ode às mortes inocentes e indecentes (Crianças da Síria e Marielle Franco – presentes!)* de Dora Incontri que questiona o que se pode fazer ante a violência que interrompe vidas, fazendo o apelo para que “não deixemos que essas mortes tenham sido em vão”. Talvez, essas produções artísticas possam nos sensibilizar para o que vem acontecendo, para as narrativas que criam realidades onde poucas vidas são amparadas, suportadas, validadas. Quais vidas contam como vida? Em meio ao cenário caótico do biênio pandêmicos de 2020 e 2021, é importante localizarmos as atitudes veiculadas que autorizam e legitimam a violência. E sem esquecer da proliferação de *fake news* mencionadas acima, o desejo que corre nestas linhas é da produção de memória. Memória que a colonialidade, as atitudes antidemocráticas, os gritos ferozes dos algozes não conseguem queimar. Não há arquivo que se queime na memória. Com Lélia Gonzalez (1984) compreendemos que a memória é astuta, e não joga o jogo da consciência, da racionalização colonial que subjuga, corrompe e mata. Com efeito, os registros das/os professoras/es de Educação Física que colocam em ação o currículo cultural constituem-se em materiais que podem auxiliar na construção de memória a respeito de como a Educação Física cultural atravessou esse momento peculiar em nossa sociedade.

Ode às mortes inocentes e indecentes (Crianças da Síria e Marielle Franco – presentes!)

Será que vale poeatar
A morte de um inocente?
Será a poesia um alívio
À revolta que se sente?

Quantos milhares de versos
Há que se tecer no mundo
Para explodir em poesia
Um grito de horror profundo?

Numa Síria em convulsão
São crianças massacradas,
E nas escolas da América
São crianças fuziladas.

São mulheres violentadas,
São negros que morrem mais,
Em toda parte a injustiça
Despedaça a nossa paz!

É Marielle que morre!
Nove tiros sem piedade!
Extinta uma voz de luta
Pela paz, pela igualdade!

Apesar de meus irmãos,
Os homens que querem paz,
De Jesus, Francisco, Gandhi
Mostrarem como se faz,

Preciso dizer que a guerra,
A violência e a injustiça
São obras do homem macho
Que o sangue no mundo atija.

Os exércitos que matam?
A polícia que tortura?
Os governos em confronto?
Corrupção, ditadura?

Tudo ou quase tudo é obra
Da virilidade bruta,
Que quer trucidar veados,
E trata a mulher por puta.

O mundo ainda se move
Por estruturas brutais!
Foi a história que se fez
Em milênios patriarcais.

Eduquemos pois meninas
Delicadas e guerreiras,
Maternas e lutadoras,
Filósofas e parteiras!

Mas eduquemos meninos
Convictos na compaixão,
Sem vergonha de pensar
Também com o coração!

Meninos que se recusem
A fabricar armamentos,
A lucrar com a desgraça
E a reprimir sentimentos.

Homens que jamais aceitem
Bombardear um país,
Atirar numa criança,
Fazendo o mundo infeliz!

Homens que saibam enfim
Que tem em si luz divina!
E que em seu ser imortal,
Há uma parte feminina!

Saibam todos que Deus pai
É também Deusa materna,
E devemos caminhar
Para uma irmandade eterna!

Homens, mulheres do mundo!
Sejamos todos mais ternos,
Abrindo a trilha ao futuro
Com humanos mais fraternos!

Não deixemos que essas mortes
Tenham todas sido em vão!
Semeemos nesse mundo
Um pouco de coração!

(Dora Incontri, 2018)

Embora composta em 2018 em decorrência do assassinato da vereadora da capital do Rio de Janeiro, Marielle Franco, a poesia de Dora Incontri se encaixa perfeitamente no contexto pandêmico. Ao questionar as nossas ações enquanto seres que matam, bem como a naturalização da morte, ela imprime um apelo para que eduquemos as crianças para que possam abandonar a lógica herdada do patriarcado, que naturaliza que os meninos sejam soldados da morte. Recorrendo à arte, a poetisa retrata cenários onde a guerra, declarada ou não, é instrumento de manutenção da soberania patriarcal e racista (MBEMBE, 2018) que extingue vozes que clamam pela igualdade e pelo direito à vida. A Educação Física culturalmente orientada assume uma postura contra-hegemônica, portanto entendemos que colocar o currículo cultural em ação é concordar com a poetisa e agir no sentido de seu apelo, por uma formação de sujeitos solidários.

Estamos há quase dois anos em situação pandêmica e a má condução do governo federal por intermédio do Ministério da Saúde, somada ao discurso que deslegitima o distanciamento social, o uso de álcool em gel e de máscaras faciais, nos leva direto ao cenário em que os números de casos e de óbitos atingiram e se mantiveram por muito tempo em um patamar absurdamente alto e inaceitável. Arrogante, inepto, agressivo e com condutas questionáveis, o chefe do executivo, Jair Bolsonaro, negou a compra de vacinas, tripudiou dos governadores e prefeitos brasileiros, “ofereceu” hidroxicloroquina a uma ema no Palácio da Alvorada, divulgou notícias falsas sobre números de óbitos por COVID-19 no Brasil e, mais recentemente, numa de suas lives insinuou que a vacina infectaria os vacinados com o vírus HIV que provoca a *Síndrome da Imunodeficiência Adquirida*, doença conhecida como AIDS. Enfim, o que se pode afirmar é que o presidente não se dignou em momento algum a tomar atitudes para controlar e contornar a crise sanitária que assolou o Brasil, muito menos se dispôs a se solidarizar com as/os brasileiras/os que perderam seus entes queridos para a doença que atinge a quase todo o globo terrestre.

Não foram exclusivamente os artistas que se indignaram com as atitudes do governo federal. O Senado Federal, de modo tardio, haja vista a urgência exigida devido à crise sanitária, instaurou uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI da COVID) em 27 de abril de 2021. As investigações, até o momento da escrita deste texto, encontraram indícios de que representantes do governo haviam priorizado as negociações de vacinas com intermediários, que tornaram o processo de compra mais burocrático e passível de corrupção, ao passo que negavam as propostas feitas diretamente pela farmacêutica Pfizer, que teve mais de 100 e-mails ignorados pelo Brasil, e ou por intermédio do Instituto Butantan, que fechou parceria de produção da CoronaVac, vacina desenvolvida pela farmacêutica chinesa, Sinovac. Ao longo do processo investigativo, surgiram indicativos de que Roberto Dias, ex-diretor do departamento de logística do Ministério da Saúde, tenha pedido propina de um dólar por dose de vacina para finalizar a compra de imunizantes da AstraZeneca, através da Precisa Medicamentos, que sequer tinha as doses à disposição para revenda. Essa situação fez reaparecer nas redes sociais a música *Tá com dólar, tá com Deus*, lançada pela banda brasileira Francisco, el Hombre, em 2016.

O dólar vale mais que eu
 Eita, fudeu
 Vale mais que eu

Se essa vida se resume a dinheiro
 Corre corre o dia inteiro para a vida se pagar
 Faço o quê, se acordo sem trocado
 Sem din din fico bolada
 Sem tutu não valho nada

Se cai o real
 Fudeu!
 Caio na real
 Fudeu!
 Pra pagar o Natal, eu chamo o cheque especial

E quem é que tem (vintém)?
 Para o carnaval (tô mal)
 Só ganhando o mínimo, não saio do lugar

O dólar vale mais que eu
 Eita, fudeu
 Vale mais que eu

Se essa vida se resume a dinheiro
 Corre corre o dia inteiro para a vida se pagar
 Faço o quê, se acordo sem um puto
 Sem din din fico maluca
 Mas tô pra me acostumar

Não funfa o cartão?
 Fudeu!
 Bufunfa tem não
 Fudeu
 Nessas pindaíba só me resta dar migué

Estorou o cré!
 Dito
 Esgotou o dé!
 Bitó
 Já virou fumaça o churrasquito de amanhã

O dólar vale mais que eu
 Eita, fudeu
 Vale mais que eu

(Composição: Francisco, el Hombre)

Embora as motivações da composição bem como seu desenrolar não tenham a menor ligação com o escândalo da propina da vacina em questão, seu refrão foi ressignificado e tornou-se um canto de desabafo e denúncia de uma parte da população brasileira, pelo menos a que frequenta as páginas da imprensa não hegemônica que se apresenta por meio das redes sociais e se intitula como *Mídia Ninja*.

Com o mesmo tom de ironia impresso na canção de Francisco, el Hombre, o comediante *Esse Menino* satirizou a saga das propostas da Pfizer, ignoradas pelo governo federal. O canal do YouTube, *Porta dos Fundos*, lançou diversos vídeos denunciando, por meio da comédia, o cenário da pandemia no Brasil. Em resumo, a arte contemporânea brasileira tem se valido de representar a angústia, revolta, tristeza, entre outros sentimentos possíveis diante da conjuntura que estamos vivendo, como forma de denúncia e desabafo.

Para além das manifestações artísticas, é preciso pensar sobre os impactos da pandemia de COVID-19 no Brasil, e com isso é importante ter em mente que “os desafios postos em relevo pela pandemia não são apenas sanitários. São socioeconômicos, políticos, culturais, éticos, científicos, sobremaneira agravados pelas desigualdades estruturais e iniquidades entre países, regiões e populações” (MATTA *et al.*, 2021, p. 17).

A negação do passado e das mazelas das heranças da sociedade escravocrata, de acordo com Schwarcz (2019), fazem parte da cultura do enaltecimento de uma história inventada, contada a partir do período imperial do Brasil, sob a ótica europeia e a necessidade de se engrandecer e justificar o vasto território e as políticas autoritárias dos monarcas. Embora a narrativa da democracia racial seja fortemente difundida no século XIX, os negros e indígenas sempre estiveram em segundo plano, enquanto a cultura europeia representa o primeiro.

Por esses motivos, afirmamos que a morte por COVID-19 no Brasil tem cor e classe social. Enquanto as classes abastadas conseguem se manter em distanciamento social, as classes mais pobres enfrentam transporte coletivo lotado para trabalhar e tentar não morrer, nem de COVID-19, nem de fome.

A insistência de Jair Bolsonaro no kit COVID, na quebra do distanciamento social, na recomendação do não uso da máscara, na negativa de compra de vacinas e os constantes conflitos com governadores dos estados brasileiros, revelam sua despreocupação com a manutenção da vida das brasileiras e brasileiros que aqui residem. Sua política de morte amplia o leque de vulnerabilidade, não salvando nem a economia e nem a saúde. O Brasil de hoje enfrenta uma crise generalizada, com aumento dos preços dos alimentos, dos combustíveis, da energia elétrica e, por outro lado, o encerramento do pagamento do auxílio emergencial faz aumentar a população vulnerável no país. Enquanto isso, o governo aprova a privatização da Eletrobrás, o aumento do montante destinado ao fundo eleitoral, aumenta a pressão para a aprovação da reforma administrativa, sem contar a constante contestação da

confiabilidade do processo eleitoral eletrônico. O que dá margem para que suponhamos que Bolsonaro se mantém na lógica autoritária, genocida e de governo para os ricos, pouco importando que mais de 600 mil pessoas tenham morrido de COVID-19 nos anos de 2020 e 2021.

A personalidade autoritária do presidente Jair Bolsonaro e seus/suas apoiadores/as e o genocídio do povo brasileiro frente à pandemia de COVID-19

As escolhas criminosas do presidente Jair Bolsonaro ao defender o tratamento precoce, comprovadamente ineficaz; de negar a existência da pandemia, a eficácia da vacina, do distanciamento social, entre outras medidas sanitárias, favorecendo o aumento do número de mortes pela COVID-19 no Brasil, não são apenas o reflexo de sua inabilidade para liderar um país de proporções continentais, elas expressam um projeto, uma ideia vista em outros governantes que se valeram da frustração e a desesperança, de seus respectivos povos, proferindo palavras que prometiam renovação da política e avanços em alguns interesses da classe dominante, fazendo avançar o conservadorismo em países como Brasil, Hungria, Polônia, Estados Unidos, Rússia, Itália e Israel (SOLANO, 2019). Com isso, avança também o autoritarismo como única solução para tratar o inimigo, que de maneira geral se figura no mito do comunismo e da ascensão dos grupos minoritários de direitos civis não garantidos, como se a garantia desses direitos fosse lesar em alguma medida os direitos das/os dominantes.

Por meio da narrativa de que o Brasil não podia parar sem que a economia sofresse um impacto irreversível, o presidente Jair Bolsonaro e seus apoiadores (bolsonaristas) difundiram o discurso que negava a gravidade da pandemia e incentivava que brasileiras e brasileiros mantivessem suas atividades econômicas ignorando as recomendações da OMS. O negacionismo do presidente é tão evidente que os ministros da saúde que se recusaram a validar o tratamento precoce² foram exonerados de seus postos, até que um general sem qualquer experiência na área assumisse a pasta e assinasse a indicação do que se convencionou chamar de Kit COVID. Cabe ressaltar que houve três trocas da chefia do ministério em plena crise sanitária.

² Tratamento sugerido com a prescrição de hidroxiquina, azitromicina e ivermectina, medicamentos cuja eficácia contra o coronavírus não foi comprovada cientificamente.

Em meio aos escândalos de corrupção emergidos na CPI como o caso da negativa em participar do convênio de vacinas COVAX Facility, uma iniciativa da OMS com outras organizações, que propuseram a aquisição e distribuição de imunizantes da COVID-19 para países mais pobres com preços mais baratos; das diversas negativas em responder à farmacêutica Pfizer; do superfaturamento da compra da Covaxin, da propina (batizada de comissionamento) cobrada na compra da AstraZeneca com intermediário que nunca teve posse dos imunizantes; entre diversos outros esquemas de corrupção envolvendo o chamado gabinete paralelo, o governo de Jair Bolsonaro não esconde a quem serve. Sua pessoa apresenta características autoritárias, representando riscos à democracia brasileira. Para não restar dúvidas sobre o significado de corrupção, recorremos à definição em Schwarcz (2019) que diz que “na gestão do Estado, a corrupção remete ao ato de conceder ou receber vantagens indevidas ou de agentes públicos ou do setor privado, com o intuito de obter vantagens” (p. 88). Ainda nos dizeres da autora, a definição de propina é a seguinte:

um valor monetário pago ou obtido para receber ou distribuir vantagens, em boa parte ilegais, sobretudo no âmbito da administração pública. A corrupção é o crime - ato de oferecer vantagem indevida a agente público - enquanto o suborno ou a propina correspondem à vantagem ou paga oferecida ou recebida. O suborno pode ser tanto “ativo”, quando um indivíduo oferece diretamente dinheiro a um funcionário de instituição pública para ganhar benefícios próprios ou a terceiros, como “passivo”, quando um agente público pede dinheiro a alguém em troca de facilidades pessoais (p. 89)

Com os dizeres da autora, fica evidente que apenas o ato de solicitar ou oferecer vantagens, sejam elas monetárias ou não, já se configura em corrupção, não estando, portanto, condicionada apenas ao recebimento ou ao pagamento da vantagem prometida. O que contraria a narrativa bolsonarista que como não houve o pagamento da Covaxin, por exemplo, não há caso de corrupção no governo. Em linhas gerais, para todo ato ilegal do presidente e seus filhos, há uma forte narrativa para desvalidar suas condenações. Ademais, a estratégica escolha do presidente da Câmara dos Deputados, o bolsonarista Arthur Lira, mantém distante a possibilidade de um processo de impeachment de Jair Bolsonaro.

Em resumo, a ascensão de uma figura autoritária está atrelada a uma narrativa de defesa contra um inimigo fabricado, dando sentido à política da inimizade à qual Mbembe se refere, e ao fato de a prática da necropolítica ficar facilitada quando essa narrativa impregna a população. Corroborando com essa, ideia Schwarcz (1997), ao analisar a repercussão da obra

Dom Casmurro, de Machado de Assis, sugere que ao acreditar na explanação de Bentinho sobre a suposta traição de Capitu o leitor brasileiro não reconhece as implicações abjetas de determinadas formas de autoridade como a de Bentinho, um rapaz de família rica que ocupa lugar de notoriedade em sua cidade. No caso do romance, o autoritarismo machista/patriarcal que subjuga a mulher é naturalizado, não dando à Capitu sequer o benefício da dúvida. Nessa mesma lógica, as narrativas racistas, classistas e meritocratas não chegam a ser questionadas por uma ampla parcela da população brasileira, que não enxerga o risco que elas imprimem, contribuindo com a propagação do ideal conservador, fascista e antidemocrático que respalda a manutenção do autoritarismo no poder, manutenção essa intimamente relacionada à aceitação sem questionamento da discriminação, que pode, no cenário brasileiro, se dar devido ao consumo de narrativas preconceituosas fortemente difundidas através dos discursos de ódio em palanques ou em redes sociais.

Ao estudar as contribuições dos estudos frankfurtianos sobre a personalidade autoritária, Iray Carone (2014) concluiu que os perfis psicológicos apresentados pelas pessoas afinadas com o autoritarismo são ideológicos por possuírem tendências antidemocráticas latentes, além disso, a autora também conclui que os estudos, incluso os de Adorno, tem como questão central o preconceito, ou seja, a dimensão atitudinal do sujeito em relação aos grupos discriminados. O preconceito, nesse sentido, está atrelado às subjetividades ou objetividades que desvelam atitudes negativas e até violentas ante ao grupo que representam, em certa medida, uma ameaça às suas crenças e opiniões. O sujeito preconceituoso, pode, por exemplo, se portar publicamente contra atos discriminatórios e, no entanto, desejar intimamente que as pessoas alvo de discriminação continuem sem ter seus direitos assegurados, além de compactuar com falas discriminatórias. De acordo com Theodor Adorno, o sujeito que adere a esse discurso do líder autoritário está sendo sustentado psicologicamente pelo medo de morrer e pela culpabilização do inimigo.

Na obra *Estudos sobre a personalidade autoritária*, Adorno apresenta o resultado de suas pesquisas em busca de traços da personalidade autoritária em pessoas com posicionamentos antissemitas. No caso do Brasil, o antissemitismo não é tão evidente quanto o racismo em geral ou a xenofobia que pode ser evidenciada nas falas do ex-ministro Ernesto Araújo ao ironizar o vírus Sars-Cov-2 chamando-o de *comunavírus*; ou o ódio aos moradores de rua como o caso da colocação de pedras embaixo de viadutos na zona leste da cidade de São Paulo; ódio aos LGBTQIA+ como o caso da mulher trans queimada viva no centro de

Recife – PE), a chacina de Jacarezinho, na cidade do Rio de Janeiro, entre outros crimes de ódio que vimos em uma crescente nos últimos dois anos, com a ascensão do conservadorismo autoritário no Brasil. Pode-se dizer que, em grande medida, a extrema direita representada por bolsonaristas representa o fascismo - ideologia ultranacionalista ditatorial carregada de repressão à oposição sob a alcunha de inimigo - do século XXI.

Os escritos de Adorno e Schwarcz nos ajudam a compreender a situação que se apresenta no Brasil. Não é a primeira vez que as/os brasileiras se veem sob os desmandos de um governo autoritário. Uma vez representados por uma figura abertamente preconceituosa e autoritária, cidadãos/ãs comuns se sentem liberados/as a destilar seu preconceito, aumentando casos de violência psicológica, simbólica e física contra as diferenças, contra o “inimigo”. Não é coincidência que os casos de violência doméstica aumentaram desde março de 2020, quando nos vimos confinados em casa em decorrência da pandemia. O combo quarentena + autoritarismo no poder do executivo nacional, acabou por autorizar atos discriminatórios latentes nos sujeitos preconceituosos.

Todo esse contexto resulta no genocídio do povo brasileiro, ou seja, o extermínio deliberado da população brasileira, em sua maioria em situação de vulnerabilidade econômica e social. Embora esteja evidente a necropolítica do governo brasileiro operada nessa pandemia de maneira similar à guerra onde permanece vivo quem tem o poder de matar e morre aquele que não tem como se defender, é necessário marcar que há um genocídio em curso no Brasil. Ainda que não haja armas de fogo em punho, as escolhas do governo que consistem em apostar em medicamentos e procedimentos ineficazes; na morosidade para a compra dos imunizantes; no negacionismo em lugar do investimento em ciência; no discurso de ódio e no desprezo pelo inimigo fabricado em narrativas, são as armas utilizadas para deixar morrer o que é o mesmo de matar, uma vez que se tem o poder de evitar essas mortes e a escolha é não evitá-las, priorizando vantagens pessoais, políticas ou monetárias.

Acompanhando as recomendações da OMS com a prerrogativa de diminuir o nível de contágio, o Brasil iniciou o processo de fechamento das escolas em 12 de março de 2020 e no dia 25 do mesmo mês, todas as escolas do país haviam interrompido as atividades presenciais (UNESCO, 2020). Cabe ressaltar que o fechamento das escolas é uma das políticas de anticontágio adotadas por governos ao redor do planeta. A fim de identificar quais os efeitos dessas políticas na China, Coreia do Sul, Itália, Irã, França e Estados Unidos, Hsiang *et al.*

(2020) compararam a taxa de infecção em cerca de 1700 intervenções não farmacêuticas locais, regionais e nacionais. Chegaram à conclusão que as políticas de intervenção surtiram efeito positivo. Também pontuaram que sem as intervenções não farmacêuticas, as taxas de infecção da COVID-19 cresceriam, em média, 43% ao dia nos seis países analisados.

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou uma nota, indicando que as autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital, deveriam autorizar atividades à distância como decorrência das normativas estabelecidas pelo CNE e pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. No Brasil não há diretrizes que normatizem atividades escolares da Educação Básica no ambiente doméstico, apesar de bem difundido e regulamentado no Ensino Superior. Posto isso, as/os professoras/res tiveram que criar maneiras de colocar em ação o chamado ensino remoto emergencial (ERE). Indicado pela primeira vez em 17 de março de 2020 por meio da portaria nº 343 do Ministério da Educação, o ERE foi adotado como alternativa para manutenção da relação pedagógica durante a pandemia. É importante marcar que a “educação remota online digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento.” (ARRUDA, 2020, p. 265). Sendo a EaD um resultado de políticas públicas educacionais que além de visarem a ampliação da educação superior no Brasil, trabalham em sintonia com as diretrizes da UNESCO e demais instituições internacionais que fomentam políticas para a universalização do ensino fundamental. Tais características permitem a pressuposição que a EaD, na forma como se apresenta no contexto brasileiro, tem origem, objetivo e finalidade, elaborados com tempo apropriado e por equipes responsáveis. Ao passo que o ensino remoto emergencial foi uma das alternativas encontradas por governos de países do mundo todo para dirimir os impactos negativos na educação de crianças, jovens e adultos, durante a pandemia de COVID-19.

As indicações do CNE confirmadas pelas portarias e decretos do MEC conferiram autonomia aos estados e municípios brasileiros no planejamento estratégico de manutenção da educação para bebês, crianças, jovens, adultas/os e idosas/os durante a pandemia, o que ocasionou uma multiplicidade de medidas em todo o Brasil. O estado de São Paulo optou por priorizar estratégias de retorno às atividades presenciais desde o início da pandemia, por conseguinte, a Secretaria Municipal de Educação da capital paulista adotou o mesmo método.

A escolha por privilegiar o retorno ao presencial, com aparente tom de ilusão de que a pandemia não tardaria a acabar, provocou certo abandono às demandas dos primeiros momentos da pandemia que devido ao distanciamento social levaram à implementação do que se convencionou chamar de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

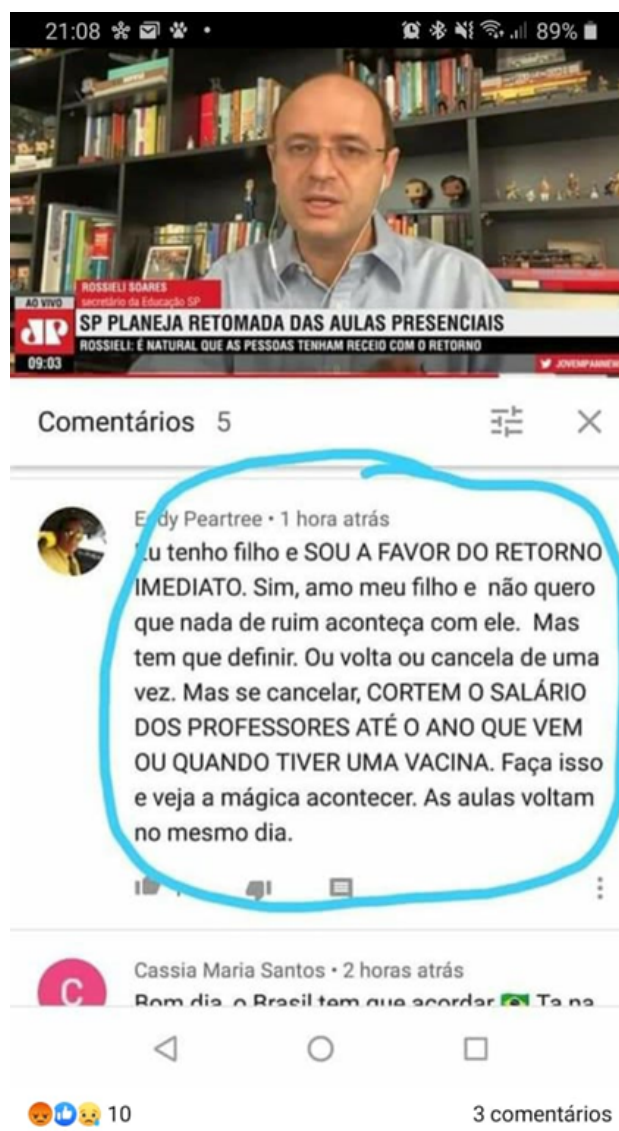
O ERE exigiu a utilização de ambiente virtual que antes era objeto de discussão entre gestão, familiares, docentes e discentes. Com a intenção de garantir o acesso dos estudantes à educação escolar, foram adotadas alternativas diversas: plataformas on-line, videoaulas gravadas, encontros virtuais/aulas síncronas, compartilhamento de materiais digitais, entre outros dispositivos virtuais ou impressos. Apesar de pouco utilizados na Educação Básica, esses recursos são comuns em cursos de Educação à Distância (EaD), principalmente no ensino superior. É importante marcar que embora utilizem as mesmas ferramentas, a EaD e o ERE, se diferenciam entre si, por sua finalidade, organização e, sobretudo, sobre as circunstâncias com as quais docentes, gestores e discentes foram submetidos no ERE e não são submetidos no EaD, como o caráter emergencial que se expressa na necessidade inicial de transpor as aulas presenciais para o ambiente virtual e não são submetidos à outra. Em outras palavras, a EaD dispõe de uma preparação antecipada, por todos os sujeitos que a utilizam (docentes, gestores e discentes), já o ERE foi algo necessário, uma das poucas alternativas ao alcance de uma parcela dos docentes e das famílias.

A implementação do ERE provocou uma série de desafios às/aos profissionais da educação no que tange à aproximação e domínio de plataformas digitais, com o agravante de não contar com estratégias ou políticas que preconizassem a ambientação, o preparo e diretrizes para, em um primeiro momento, transpor as aulas presenciais para o ambiente virtual. Docentes da Educação Básica atuaram por meio de tentativa e erro, apostando em vídeos, podcasts, ferramentas online como o padlet da *Google*, entre outras possibilidades para a manutenção do ensino durante o distanciamento social. As demandas triplicaram, grupos de *WhatsApp* aumentaram, documentos que não existiam como o *Trilhas de Aprendizagem* da cidade de São Paulo surgiram abruptamente.

Mesmo diante do cenário supracitado, professoras/es de todo o Brasil enfrentaram ataques com discursos que buscavam desqualificar a profissão docente durante a fase de distanciamento social. Desde as eleições de 2018, reforçadas com o advento da pandemia, as lutas/disputas pela significação por meio de narrativas estão sendo travadas nos meios

digitais. Como exemplo dessa desqualificação em uma live na rádio Jovem Pan sobre a retomada das aulas presenciais em São Paulo, uma pessoa fez o seguinte comentário:

Figura 1 - Discurso que deslegitima o trabalho docente.



Fonte: <https://www.youtube.com/c/jovempnews/videos>

Esse comentário é apenas uma ilustração dos discursos que têm tomado as redes sociais. O que vemos é uma ação semelhante às do clássico patriarca “autoritário e severo diante daqueles que se rebelam” (SCHWARCZ, 2019, p. 63). É nítido que a preocupação do comentarista não está em como proteger seu filho, ou em sua educação, mas no corte do

salário dos professores como punição que os faria voltar a trabalhar imediatamente, “como num passe de mágica”, tratando as/os professoras/es como inimigos, rebeldes que estão usando a pandemia como desculpa para não trabalhar, ainda que as demandas tenham aumentado exponencialmente devido à novidade do ensino remoto. Ainda recorrendo a Schwarcz (2019), o que observamos no comentário “é uma linguagem que herdamos dos mandonismos do passado, da época do domínio exclusivo da grande propriedade rural, mas que vem encontrando renovada nesta nossa era dos afetos digitais, igualmente autoritários”. (p. 63).

As narrativas que buscam desqualificar o trabalho docente não são recentes. O movimento escola sem partido (ESP), fundado em 2004, questiona a competência docente disseminando um discurso que põe sob suspeição a intencionalidade pedagógica, enquadrando o professor como o fabricante dos ideais doutrinadores e, portanto, perigosos e inimigos. O movimento possui um portal eletrônico que estimula pais, mães e responsáveis pelas crianças e adolescentes em idade escolar, bem como estudantes do Ensino Superior a denunciarem práticas docentes que se distanciam do ensino tradicional ao defender, de certa forma, o respeito às diversas formas de existir no mundo. É a partir das campanhas do ESP que surgiu o mito da ideologia de gênero, do kit gay, da doutrinação marxista, entre outras manifestações contra pautas identitárias em defesa das diferenças nas escolas. O negacionismo científico, nesse sentido, está atrelado ao questionamento da docência, uma vez que o/a professor/a é preparado ao longo de no mínimo quatro anos em cursos de formação profissional, em sua maioria em Instituições de Ensino Superior que se baseiam na ciência para definir propostas pedagógicas e formas de desenvolvê-las. Assim, questionar a docência é, por si mesmo, questionar a ciência. Além disso, o reforço da desqualificação do professorado contribui para que se questione o que docentes ensinam, contribuindo para a manutenção da dúvida sobre o que se diz a respeito das demandas sociais que no caso do contexto pandêmico é bem evidenciado quando falamos em vacinas e protocolos de segurança sanitária.

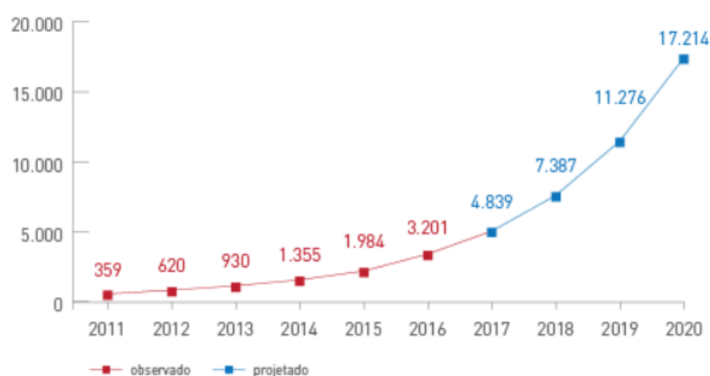
Nesse contexto de questionamento do trabalho docente, somado às críticas à escola contemporânea, amplia-se um espaço para o crescimento da defesa do ensino domiciliar, o chamado homeschooling. Para Boto (2018, p. 01),

A escola contemporânea tem sido objeto de críticas e questionamentos por parte de inúmeros setores da vida social. Considera-se a instituição obsoleta, diz-se que ela não foi capaz de acompanhar os tempos, que a velocidade das informações na

sociedade digital tornou a escola desatualizada em relação àquilo, inclusive, que é sua razão de ser: a formação da cultura letrada. Há claramente uma crise nas imagens pelas quais a escola é representada para a população. E isso não acontece somente no Brasil. Um dos efeitos disso consiste no aumento de uma nova modalidade de educação – o homeschooling ou educação doméstica – praticamente desconhecida entre nós, brasileiros, embora tenhamos já um contingente possível de 2.500 famílias que, de acordo com dados recentes da Associação Nacional de Educação Domiciliar, são suas adeptas.

No Brasil, a educação é um direito subjetivo da/o cidadã/ão, garantida pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que diz em seu artigo 205 “ A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; e em seu artigo 206 “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”; reforçada Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que diz em seu Art. 6º “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”. Com isso, o que se espera é que o Estado defenda o direito à educação, no entanto, uma das características dos governos neoliberais é a diminuição dos deveres oficiais ante às pautas sociais, dessa forma a discussão acerca da educação domiciliar aumentou a ponto de ser criada a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), em 2010, por um grupo de famílias que baseadas no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e no artigo 1.634 do Código Civil Brasileiro, defendem o direito de escolher a modalidade de educação dos filhos, optando e defendendo a educação domiciliar. A ANED afirma o aumento na adesão do homeschooling, o que pode sinalizar um avanço para a proposta. O gráfico abaixo aponta a quantidade de famílias que aderiram à educação domiciliar, além de uma projeção para os anos posteriores a 2016. Até o momento da escrita deste relatório, não havia atualização dos dados dos anos 2017 em diante, portanto não há como garantir que essa projeção se confirmou.

Figura 2 - Gráfico de projeção da educação domiciliar



Fonte: <https://www.aned.org.br/>

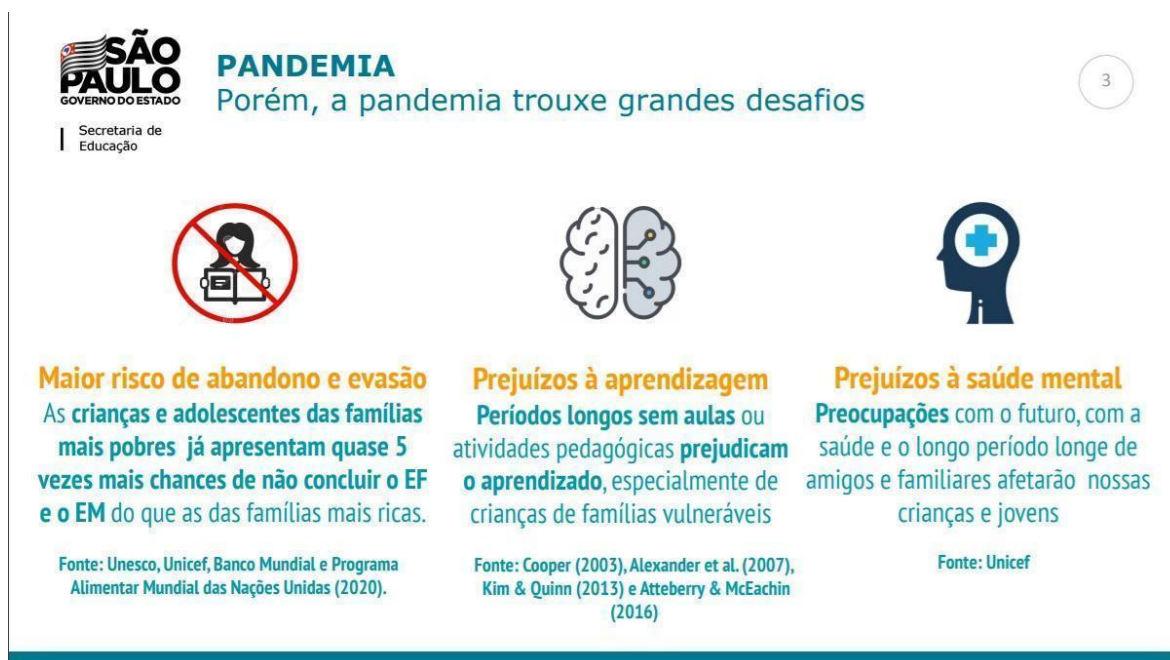
Indo na contramão do que se espera do Estado, que é a defesa da educação escolar, nos parece que a agenda de alguns deputados e senadores vai ao encontro do fortalecimento da proposta da educação doméstica, projetos de lei tramitam na Câmara dos Deputados e no Senado – PLs nº 3.179/2012, nº 3.261/2015, nº 10.185/2018, nº 5.852/2019, nº 3.3262/2019, nº 6.188/2019 e nº 2.401/2019, propondo mudanças na LDB, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ou em ambas as leis e, em um deles, a alteração no Código Penal Brasileiro, para regulamentar a oferta domiciliar. Esses projetos para a Educação Básica apresentam grandes e inúmeros problemas que, ao nosso ver, acarretam, em nível pessoal, a privação da socialização, das trocas, das experiências entre os sujeitos escolares e, em nível social, a ampliação das desigualdades.

Não bastasse toda essa tensão em torno da escola, ouve-se do Presidente da República que o excesso de professores atrapalha a educação, enquanto o Ministro da Educação, Milton Ribeiro, defende a manutenção de uma lógica elitista nas universidades ao afirmar que apenas uma parcela restrita da população deveria ter acesso ao ensino superior. Os absurdos não param por aí, mais uma vez na contramão das propostas para a educação contemporânea, Milton Ribeiro afirma que crianças com deficiência atrapalham o processo educativo em sala de aula e defende que responsáveis, pais e mães possam optar por não matriculá-las em escolas públicas.

Adotando um discurso que nega a pandemia e que deslegitima o trabalho docente, o Ministro da Educação Milton Ribeiro se pronunciou no dia 20 de julho de 2021, defendendo o retorno das aulas presenciais no Brasil. Na ocasião, o país registrava mais de 30 mil mortes por COVID-19 apenas no mês de julho, apresentando um cenário de temor, sem contar que não havia vacina suficiente para imunizar toda comunidade escolar, portanto sem garantias de segurança das crianças e de toda a comunidade escolar, em todas as escolas públicas do Brasil. Um discurso como esse só faz aumentar o descrédito das/os docentes, uma vez que se trata da autoridade máxima da Educação brasileira dizendo que estava tudo bem retornar ao presencial, deixando margem para interpretar que as/os professoras/es que não queriam trabalhar. Não se trata de defender que todas/os as/os profissionais da educação estivessem empenhadas/os no retorno às escolas, mas sim de tensionar a discussão para a gravidade da desqualificação de toda uma categoria, que já anda sofrendo ataques há tempos. Por sorte, as decisões acerca da adoção de medidas anticontágio, e isso inclui a volta às aulas, ficaram sob responsabilidade dos governos estaduais e municipais, por isso as medidas adotadas pelas Secretarias de Educação de São Paulo, embora empenhadas no retorno às aulas, se atentaram às questões de segurança que as levou a adotar o Ensino Híbrido Emergencial.

Nesta altura temos informações suficientes para apontar que a controvérsia que acompanhou a educação na sociedade pandêmica, parecia estar contida no dilema: não se pode voltar às aulas sem garantir a segurança sanitária e não há como garantir qualidade na educação por meio do ERE. O governo de São Paulo se baseou em dados de pesquisas sobre aprendizagem e evasão escolar para pautar suas escolhas ante à pandemia. Optando por priorizar o retorno às aulas presenciais, a secretaria de educação (SEDUC) realizou o estudo *O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO Avaliação Amostral da Aprendizagem dos Estudantes*. Apontando o que julgou como grandes desafios da educação, conforme a imagem abaixo.

Figura 3 - Desafios da Educação na pandemia



Fonte: SEDUC-SP

Com um plano estratégico baseado nesses desafios, a Seduc elaborou uma série de ações que pretendiam, em suas palavras, mitigar os efeitos da pandemia. Quais sejam: retorno às aulas presenciais; programa de recuperação e aprofundamento; além da escola; expansão do Programa de Ensino Integral (PEI); melhorias do Centro de Mídias da Educação de São Paulo. Esses programas foram criados com o objetivo de minimizar principalmente o impacto da pandemia no desempenho das/os estudantes no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica Saeb. Dessas ações, apenas o Centro de Mídias foi pensado para o contexto do distanciamento social, ou seja, o empenho das secretarias de educação para dar qualidade ao ensino remoto foi inferior ao aplicado para dirimir os impactos na educação durante o período em que se fez necessário o fechamento das instituições de ensino.

Nesse mesmo estudo, a Seduc aponta a queda na performance do alunado no Saeb, exame que tem por objetivo avaliar a aprendizagem das/os estudantes da Educação Básica, privilegiando os componentes curriculares língua portuguesa e matemática. No entanto, é preciso pensar nos impactos e desafios da educação em tempos pandêmicos, para além das questões de aprendizagem. Sobre isso, Reis (2020, p. 4) sinalizou:

A reflexão sobre a prática educativa, portanto, deve considerar a situação dos estudantes em vulnerabilidade racial/social, e buscar medidas pautadas pelo princípio de acessibilidade, pela participação conjunta da comunidade e dos profissionais da educação, em acordo com os direitos humanos. O estado de

emergência atual não pode significar reforço da lógica necroliberal, que exige sacrifícios de alguns para que outros usufruam os benefícios materiais e simbólicos proporcionados aos grupos hegemônicos. Se a educação é um direito de todos/as, é imperativo questionar essas desigualdades, que se traduzem em evidentes desvantagens experimentadas pelas populações periféricas e em situação de maior vulnerabilidade. É fundamental, ainda, que se conjuguem políticas públicas de longo prazo – e de amplo alcance – e ações emergenciais. O distanciamento e o isolamento sociais, nesse momento, não devem ter como consequência a ampliação dos efeitos nocivos das crises que, historicamente, recaem prioritariamente sobre populações negras, pobres e periféricas. O aporte de recursos em infraestrutura básica, em educação e pesquisa é incontornável para que direitos sociais sejam promovidos e garantidos, especialmente no acesso a um sistema educacional universal – financiado adequadamente –, e na permanência de segmentos que não cessam de ser pressionados à evasão.

Além dos programas supracitados, muitas secretarias municipais desenvolveram alternativas para fazer chegar as atividades propostas às famílias com pouco ou nenhum acesso à internet. Na capital, que é o lócus desta pesquisa, foi publicado o *Trilhas da Aprendizagem*, um documento com conteúdos e atividades. Cada escola municipal de São Paulo se organizou à sua maneira para distribuir o material. Em sua primeira edição, o *Trilhas* privilegiou os saberes tradicionais como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Ciências e Matemática, deixando de fora os componentes Artes e Educação Física, o que denota uma afinção com a proposta de avaliação do Saeb e a consequente noção de desempenho/ranqueamento balizada pela aprendizagem de determinados conhecimentos.

A ausência da Educação Física na primeira edição do *Trilhas* evidencia os obstáculos que o componente enfrenta no tocante à sua legitimidade. Em se tratando de um componente curricular conhecido por aulas baseadas em vivências corporais realizadas preferencialmente em ambientes específicos como quadras, ginásios, pátios, campos, praças e, em alguns casos, nas ruas, sua viabilidade em tempos de pandemia tem sido questionada. Para piorar a situação, o Conselho Federal de Educação Física (CONFED) reiterou seu alinhamento aos interesses mercadológicos e regulatórios (NEIRA; BORGES, 2018), estimulando professores a prescreverem séries de exercícios físicos por meio das aulas remotas, priorizando a mera movimentação com vistas à manutenção da saúde de crianças e jovens, reforçando o viés funcionalista das “atividades físicas” durante a quarentena. Importante dizer que não ignoramos os benefícios da prática regular e bem orientada de exercícios físicos, entretanto, uma farta literatura a respeito esclarece que essa não é a função da Educação Física escolar.

Em pleno século XXI e diante do acúmulo de conhecimentos produzidos que situa a Educação Física na área das Linguagens, espera-se que ela proporcione aos estudantes da

Educação Básica experiências formativas que qualifiquem a leitura da ocorrência social das práticas corporais e sua produção em conformidade com o contexto escolar (NEIRA; NUNES, 2021). Nessa acepção, as práticas corporais são tomadas como textos da cultura produzidos pela linguagem corporal, passíveis de infinitas significações, sempre à mercê das relações de poder de uma sociedade globalizada, multicultural e profundamente desigual. Esse entendimento refuta o paradigma da aptidão física anacronicamente defendido pelo CONFEF, assim como a melhoria do desempenho motor, do ensino esportivo e da instrumentalização com vistas a aprimorar os domínios cognitivo e afetivo-social. Sob influência das Ciências Humanas, o componente contribui para formar cidadãos e cidadãs que compreendam o mundo à sua volta e que possam nele intervir criticamente para a construção de uma sociedade mais justa. Uma das vertentes comprometidas com esse projeto é a chamada perspectiva cultural da Educação Física, culturalmente orientada ou simplesmente currículo cultural (ROCHA et al., 2015). Inspirado nas teorias pós-críticas do currículo, nomeadamente, os estudos culturais, o multiculturalismo crítico, os estudos de gênero, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo e o pós-colonialismo, o currículo cultural tematiza as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, selecionadas por meio do mapeamento do universo cultural corporal da comunidade, articulando-se ao projeto político pedagógico da escola e efetivando situações didáticas de vivências, leitura da prática corporal, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação. As pesquisas de Bonetto (2016) e Santos Júnior (2020) indicam que nesse processo os docentes são agenciados pelos princípios ético-políticos da justiça curricular, descolonização do currículo, rejeição do daltonismo cultural, ancoragem social dos conhecimentos e potencialização dos saberes discentes.

Há que se considerar que a presente pesquisa tem se empenhado em investigar um fenômeno contemporâneo, que sofre alterações a todo momento, enquanto as investigações no campo da educação costumam demandar um período alargado para a produção e interpretação de dados. A percepção de tempo parece ter mudado desde que a pandemia começou. Vejamos a linha elaborada pela Seduc-SP:

Figura 4 - Linha do tempo retorno presencial



Fonte: Seduc-SP

Em seis meses houve pelo menos quatro mudanças de *status* das escolas paulistas. Os elementos observáveis em 08 de setembro de 2020 não são os mesmos de 03 de novembro de 2020, que divergem de 08 de fevereiro de 2021 e, também, do mês de novembro de 2021, que marca o retorno de 100% das crianças às escolas. Essa particularidade do objeto de estudos confere um grau de complexidade interessante que nos faz refletir: é possível afirmar o que seria o ideal para a educação em tempos pandêmicos vivendo os tempos pandêmicos? Quais seriam as possibilidades da Educação Física cultural em tempos pandêmicos? O que foi possível fazer?

Desde o início da pesquisa, em agosto de 2020, nossas percepções sobre a educação/escola na pandemia foram se alterando conforme tomamos conhecimento do que é o coronavírus. Esse acontecimento nos dá a certeza de que não somos seres acabados e as relações sociais também não o são, sendo tomadas por um processo de significação e ressignificação contínuo que ficou evidenciado durante a pandemia de COVID-19. Muita coisa mudou e mudou significativamente em muito pouco tempo.

Diante do exposto, o presente trabalho se propôs a identificar os limites e possibilidades do trabalho docente realizado por professores que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física, durante a pandemia, em escolas municipais de São Paulo. Investigamos sob quais princípios ético-políticos as/os docentes foram agenciados nesse período, bem como as situações didáticas possíveis perante os desafios postulados pela pandemia de COVID-19.

Capítulo 3: Afinal, o que o currículo cultural tem de diferente das outras concepções de ensino da Educação Física?

Como vimos nos capítulos 1 e 2, a pandemia forçou o distanciamento social, desencadeando uma série de transformações sociais e econômicas mundo afora. A mudança de hábitos impulsionou adaptações diárias para atividades comuns, como o uso de máscaras, álcool em gel, aumento na frequência da lavagem das mãos, consumo de conteúdos veiculados por plataformas digitais, utilização de aplicativos para compra de mercadorias e alimentos. Em termos pedagógicos, a impossibilidade da frequência à escola e a imersão no cenário virtual desafiaram a docência em tempos pandêmicos. As/Os professoras/res criaram maneiras de colocar em ação o chamado ensino remoto emergencial (ERE), indicado pelo Ministério da Educação como alternativa para a manutenção da relação pedagógica durante a pandemia. A implementação do ERE acarretou uma série de obstáculos às/aos profissionais da educação no que concerne ao domínio de plataformas digitais. No início do ano de 2021, o ensino se hibridizou, ainda em caráter emergencial, as escolas reabriram com rodízios de crianças e uma série de medidas de proteção à vida por meio de protocolos de segurança sanitária. Novembro de 2021 foi marcado pelo retorno presencial de 100% das crianças às escolas da cidade de São Paulo.

O aporte teórico eleito para o desenvolvimento da pesquisa em tela compreende estudos que dão sustentação à Educação Física cultural, culturalmente orientada, ou simplesmente currículo cultural. Essa proposta entende que a Educação Física, e também a escola, têm como compromisso a formação de estudantes que deem conta de reconhecer como legítimas as diferenças que coabitam o espaço escolar e, por conseguinte, a sociedade. Para compreender os motivos que nos levam a suspeitar que o currículo cultural oferece a flexibilidade necessária à manutenção das aulas do componente curricular em tempos de pandemia, seja no ensino remoto, seja no ensino híbrido emergencial, este capítulo objetiva elucidar compreensivelmente alguns dos pressupostos da Educação Física e o que difere o currículo cultural dos demais currículos do componente. Em um primeiro momento discorreremos sobre as perspectivas curriculares da Educação Física, logo em seguida nos deteremos na concepção cultural da Educação Física, finalizando o capítulo com uma discussão acerca do currículo cultural como possibilidade para o ERE, bem como do uso do termo “novo normal”.

3.1 Educação Física escolar – perspectivas curriculares

Pensando com Silva (2019) e Lopes e Macedo (2011), compreendemos que as teorias curriculares se modificam com o passar do tempo; de acordo com a função social da escola (PÉREZ GÓMEZ, 2000); e com as relações de poder (FOUCAULT, 2008); sempre relacionadas com ocorrências sociais que perpassam a comunidade escolar. Em consonância com Silva (2019), entendemos que todas as teorias pedagógicas e educacionais são teorias de currículo, portanto para o presente texto adotamos o termo currículo para designar as concepções metodológicas da Educação Física.

Desde sua inclusão na educação formal, no final do século XIX, a Educação Física passou por uma série de mudanças em sua concepção e objeto de estudos. Dito isso, tentaremos trazer alguns pontos relevantes dos currículos da Educação Física ao longo da história, e que, embora tenham se modificado conforme as mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas, ainda compõem, em alguma medida, o cotidiano escolar.

A Educação Física no Brasil desenvolveu-se a partir do século XIX e foi grandemente influenciada pelas Forças Armadas e pela chamada Medicina Higienista. Essas duas grandes influências, com algumas nuances, foram reaparecendo ao longo deste século, inicialmente no Estado Novo e posteriormente no período pós-1964 (Castellani Filho, 1988). Somente a partir do início da década de 1980, com a redemocratização do país, é que a Educação Física começou a ser discutida de forma mais contundente, levando ao reconhecimento de que sua prática escolar é problemática e visando a uma redefinição de seus objetivos, conteúdos e métodos. (DAOLIO, 1995, p. 96)

Essa influência das Forças Armadas e da medicina citada por Daolio, pode ser percebida até hoje nas práticas pedagógicas de professoras/es de Educação Física, cujas aulas são fundamentadas em conceitos como eficiência, desempenho, objetivo, aprendizagem, avaliação, entre outros. Para Silva (2019), esses conceitos estruturam os currículos tradicionais. Sob essa ótica podemos dizer que os currículos tradicionais da Educação Física são aqueles fundamentados pelos métodos ginásticos, pelas perspectivas esportivista, desenvolvimentista e psicomotora. Nessa perspectiva a/o estudante é (des)qualificado/o pelo desempenho e pelas capacidades físicas. Aqui, a função da Educação Física é garantir, de certa forma, uma performance eficiente para que se alcance um corpo saudável, vencedor e bem-sucedido. As proposições para as aulas de Educação Física são basicamente atividades/exercícios físicos baseados na execução, imitação e repetição de movimentos, o

mais próximo da perfeição preconizada pela prática corporal, visando a manutenção ou a melhora da saúde física.

A partir dos anos 1980, o questionamento em torno do predomínio do olhar biológico para o corpo se intensificou, abrindo a discussão sobre a função da Educação Física nas escolas. Um dos textos que indicam a necessidade de se pensar a Educação Física escolar é a obra *A Educação Física cuida do Corpo... e mente!*, de João Paulo Subirá Medina. Questionando a lógica dominante nos anos 1980 (data da primeira publicação do livro) Medina propõe:

A Educação Física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Para ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar a sua identidade. É preciso que seus profissionais distingam o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo de suas tarefas. (MEDINA, 2007, p. 35)

Como *previsto* por Medina, a Educação Física entra em crise - a conhecida crise epistemológica da Educação Física, reforçada pelo choque de ideais de duas frentes: de um lado o movimento renovador, que propunha novos olhares para Educação Física; de outro o movimento pela regulamentação da profissão que defendia a manutenção do vínculo com a medicina e a criação de um órgão regulador (sistema CONFEF/CREF). É diante desse cenário que alguns/mas pensadora/es da área passaram a defender o entendimento de que o corpo deve ser tratado como sujeito social e não apenas algo que deve ser sadio em um parâmetro biológico.

Como resultado do movimento renovador da Educação Física, atravessado pelo questionamento do paradigma da aptidão física, da melhoria do desempenho motor, do ensino esportivo e da instrumentalização para aprimorar os domínios cognitivo e afetivo-social, o componente foi influenciado pela teorização crítica, assumiu interface com as ciências humanas mais voltadas para questões socioculturais em consonância, à priori com a antropologia, se estendendo para a filosofia e sociologia à posteriori. Com isso, algumas perspectivas foram formuladas no reconhecimento da dimensão cultural do corpo, sendo fundamentadas nos conceitos de ideologia, classe social, poder, conscientização, entre outros, que estruturam as teorias críticas do currículo (SILVA, 2019), representadas na Educação Física pelas perspectivas: crítico-superadora e crítico-emancipatória, entre outras, cujo

objetivo é a formação de sujeitos emancipados sob a influência dos de, respectivamente, Dermeval Saviani e Paulo Freire.

Ao deslocar os conceitos que fundamentam os currículos para o entendimento das relações de poder que permeiam sua concepção e organização, a Educação Física admite um gradil conceitual composto por: identidade, subjetividade, cultura, marcadores sociais da diferença, representação e saber-poder, que por sua vez influenciam as teorias pós-críticas de currículo (SILVA, 2019). Assumindo uma vertente cultural e estabelecendo como função formar cidadãos e cidadãs solidários/as que compreendam a ocorrência social das práticas corporais, a fim de reelaborá-las conforme as características do próprio grupo social (NEIRA, 2019), a Educação Física cultural se inspira nas teorias pós, como pós-estruturalismo, pós-modernismo, multiculturalismo crítico, pós-colonialismo, estudos feministas, estudos Queer, estudos culturais... (NEIRA,2019).

Por entendermos que há multiplicidade de conceitos que justificam a cultura corporal como objeto de estudos da Educação Física, é importante situar sob qual perspectiva estamos falando e porque compreendemos que suas manifestações devem compor os currículos de formação inicial em Educação Física. Para começar essa demarcação vamos tentar responder o que é cultura corporal?

Recorrendo à etimologia das palavras, temos:

- o Cultura – do latim – cultura.ae – ação de tratar, venerar
- o Corporal – do latim – corporalis.e – relativo ao corpo, corporal

Feita essa consideração, o termo cultura corporal poderia ser traduzido como “ação de tratar o corpo”. Porém, há mais elementos que contribuem para a significação de um termo. A palavra *cultura*, por exemplo, admite uma série de significados a depender do contexto que busca sua significação.

“Cultura” é um dos conceitos mais complexos das ciências humanas e sociais, há várias maneiras de precisá-lo. Nas definições tradicionais do termo, “cultura” é vista como algo que engloba “o que de melhor foi pensado e dito” numa sociedade. É o somatório das grandes ideias, como representadas em obras clássicas da literatura, da pintura, da música e da filosofia- é “alta cultura” de uma época. Pertencente a um mesmo quadro de referência, mas com sentido mais moderno, é o uso do termo “cultura” para se referir às formas amplamente distribuídas de música popular, publicações, arte, design e literatura, ou atividade de lazer e entretenimento, que compõem o cotidiano da maioria das “pessoas comuns”. É a chamada “cultura de massa” ou “cultura popular” de uma época. (HALL, 2016, p. 19)

Essa concepção de cultura descrita por Stuart Hall (2016) é a que divide o mundo em alta e baixa cultura, fazendo juízo de valores entre o tipo de conhecimento abarcado e difundido a partir de suas obras. Nessa perspectiva o que é popular pertence ao nicho do “sem valor”, daquilo que deve ser combatido ou evitado.

Nos últimos anos, porém, em um contexto mais próximo das ciências sociais, a palavra “cultura” passou a ser utilizada para se referir a tudo o que seja característico sobre o “modo de vida” de um povo, de uma comunidade, de uma nação ou de um grupo social. (HALL, 2016, p. 19)

O excerto acima aponta outra concepção de cultura, não há mais uma mensuração de mais ou menos culto, ou uma classificação de alta ou baixa cultura, nesses termos, toda produção social é sua cultura.

Os desdobramentos advindos desse diálogo viabilizam a inserção da Educação Física escolar na área de Linguagens, sendo a linguagem, grosso modo, a ferramenta pela qual se estabelece a comunicação entre o ser e o ambiente, outro ser e as coisas que compõem as sociedades/comunidades (HALL, 2016). Nesse sentido, o corpo é compreendido como ferramenta de comunicação entre o ser e o ambiente.

o que se propõe é uma concepção de Educação Física que ofereça a oportunidade do diálogo por meio do encontro das diversas culturas, proporcionando aproximação, interação, experimentação, análise crítica e valorização das diversas formas de produção e expressão corporal presentes na sociedade, para que os educandos possam reafirmar sua identidade e reconhecer a legitimidade de outras. O que se pretende é a afirmação da dignidade das várias culturas, por meio da vivência, partilha e do respeito pela diversidade das manifestações corporais que nelas se originam (NEIRA; NUNES, 2009, p. 19).

Embora seja uma indicação dos documentos oficiais que parametrizam os currículos escolares, a Educação Física como componente da área das Linguagens não é consenso. A relutância de alguns professores e professoras em reconhecer a interface com as ciências humanas mantém a Educação Física num *não lugar*. Essa questão está intimamente relacionada à matriz curricular dos cursos de formação inicial em Educação Física (ALVIANO JUNIOR, 2016; NUNES 2016), o fato de a imensa maioria oferecer a dupla habilitação, licenciatura e bacharelado, imprime um caráter de esquizofrenia aos currículos (NUNES, 2016), contribuindo para a necessidade de se afirmar a todo momento que a Educação Física está na área de Linguagens e que portanto não possui a função de tornar alunas/os saudáveis, nem tampouco desenvolvidos ou fisicamente ativos. Além disso,

consenso é algo que está longe de ser alcançado por aqueles e aquelas que defendem a cultura corporal como objeto de estudos da Educação Física.

Essa realidade da Educação Física, entre muitos outros fatores, pode ser compreendida pelo fato de que o questionamento do predomínio biológico em detrimento das questões culturais do corpo seja algo relativamente recente no campo acadêmico. Devemos levar em conta que as discussões tomaram proporções significativas a partir da década de 1980, ou seja, há no máximo 40 anos.

A incorporação do conceito de cultura corporal pela Educação Física deu-se sob influência das teorias críticas. O sentido inicialmente atribuído à expressão surgiu em um contexto político e social de abertura democrática e modificação do papel da escola. Também foi concomitante à intenção de realçar uma nova função social do componente, contraposta ao ensino tradicional. Com a cultura corporal, o objeto de estudo da Educação Física modificou-se e ensejou outras práticas pedagógicas e intenções educativas que se afastaram daquelas propaladas pelas vertentes que elegeram o exercício físico e, mais tarde, o movimento como objetos do componente. (GRAMORELLI; NEIRA, 2016, p. 87)

O contexto político ao qual a autora e o autor se referem é o fim da ditadura militar que possibilitou a ampliação das discussões que giravam em torno da necessidade de uma reforma no sistema educacional brasileiro, em geral, e nas práticas pedagógicas da Educação Física, em específico.

Com a contribuição das teorias críticas, a Educação Física passou a situar as práticas corporais no contexto social mais amplo, entendendo-as como suportes onde se fixavam os signos de classe social em que foram criadas e recriadas. (GRAMORELLI; NEIRA, 2016, p. 92)

As teorias críticas contribuíram para o reconhecimento da composição social e histórica dos sujeitos e de suas práticas corporais, admitindo uma produção textual de significado pela linguagem corporal de cada uma dessas práticas (GRAMORELLI; NEIRA, 2016).

No campo educacional, para as/os autoras/es críticas/os, essa produção de significados é -quase que exclusivamente- efeito das relações econômicas, tomando as práticas como pertencentes aos grupos dos dominadores ou dos dominados, aludindo ao entendimento marxista de dominação da força de trabalho pelos detentores do capital. Já para as teorias pós-críticas essas significações partem das relações de poder que estão associadas a outros marcadores sociais da diferença, que além do marcador de classe (reconhecido pelas teorias críticas), existem as subjetividades das raças, etnias, gêneros e sexualidades, entre outras (SILVA, 2019).

A eclosão das teorias pós-críticas deve-se ao esgotamento das ferramentas conceituais disponibilizadas pelas teorias críticas para explicar as questões que afligem os sujeitos desde o final do século XX. Isso significa que os pressupostos marcados pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e em alguma medida da fenomenologia são postos em xeque, afinal, a diferença, desigualdade, injustiça, sustentabilidade, inclusão, etc. podem ser bem compreendidas com o amparo do pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, multiculturalismo, estudos culturais, entre outras. (NEIRA, 2019, p.30)

Para as teorias pós-críticas, as práticas corporais são “artefatos culturais gerados no campo de disputas da cultura mais ampla, por isso carregam os signos dos grupos sociais em que são criadas e recriadas” (NEIRA, 2019, p. 40).

Em resumo, a Educação Física escolar pode ter sua organização curricular projetada de acordo com as premissas das teorias tradicionais - que preconizam a saúde e o movimento como objeto de estudos e prática pedagógica - ou das teorias críticas e pós-críticas - que reconhecem as dimensões políticas e culturais das práticas corporais. Nas próximas linhas aprofundamos a discussão sobre o currículo influenciado pelas teorias pós-críticas.

3.2 Currículo cultural

Cabe sublinhar a noção de cultura que caracteriza a teorização pós-crítica do currículo e, em extensão, a Educação Física cultural. Para além de tudo o que seja característico sobre o “modo de vida de um povo, de uma comunidade, de uma nação ou de um grupo social, cultura também é um campo de lutas pela validação de significados” (HALL, 2016), refutando, então, a ideia de alta e baixa cultura e, por conseguinte, o papel da escola como instituição transmissora da “verdadeira” cultura por meio do currículo. Nesses termos, o currículo é um território contestado, um espaço de conflitos, de lutas pela significação das coisas do mundo (SILVA, 1996). Admitir essa concepção impele a afirmar as diferenças, abrindo caminhos para experiências pedagógicas que validam os saberes pertencentes à cultura paralela à escola, desvalidam os binarismos que ratificam preconceitos materializados na LGBTQIA+fobia, machismo, racismo, entre outros, além de possibilitar a tematização de práticas corporais de origens diversas, valorizando as culturas dos vários grupos que coabitam a sociedade contemporânea (NEIRA, 2019).

Além dos campos de inspiração presentes na literatura produzida até a escrita desse trabalho, o currículo cultural tem se mostrado aberto às influências de outras teorizações, a depender dos atravessamentos das/os professoras/os que se dedicam a analisar a própria

prática, dinâmica comum no GPEF, bem como das/os pesquisadoras/es que se empenham em investigar o desenrolar da proposta ao longo dos anos.

Os campos teóricos que inspiram o currículo cultural ajudam a compreender a existência da produção de um discurso normalizador que pressupõe uma ordem natural das coisas, acaba por suscitar a ideia binária de certo e errado, de legitimidade e ilegitimidade. No contexto pandêmico vivemos uma série de transformações culturais que se deram através da propagação da ideia de uma alteração no modo de vida das pessoas, por intermédio da definição de protocolos de segurança sanitária, entre outros hábitos adquiridos com vistas a evitar a contaminação por Sars-Cov-2, o que fez aparecer nas mídias o jargão “novo normal”. A ideia de que o que conhecemos está ameaçado pelo desconhecido possibilita uma espécie de fuga, de autoproteção, seguindo uma lógica que parece partir da afirmação de que, já que o que conhecemos está sendo ameaçado por um vírus, temos quase que de uma maneira imediata nos habituar ao novo normal. O novo normal é ficar em casa e não ir trabalhar, é ter álcool em gel e máscaras para trocas de tantas em tantas horas, a máscara tem que ser específica para evitar o contágio. Ok, tudo válido, mas quem são as pessoas que podem agir de acordo com o novo normal? Considerando as crises política e econômica que assolam o Brasil, não há como garantir que todas/os fiquem em casa por diversos motivos, além disso, os preços do álcool em gel e da máscara também inviabilizam sua utilização por boa parte da população brasileira, obrigada a sair de casa para obter o sustento, deslocando-se diariamente no transporte público quase sempre lotado. Logo, se defendemos a existência de múltiplas culturas não podemos compactuar com a lógica do discurso normalizador, por incutir a ideia de uma homogeneidade social, preconizando uma cultura única.

Para Foucault (1987), o discurso funciona como dispositivo de controle, por meio dele criam-se regras, vigilância e punição daqueles que não as cumprem. Os estudos feministas decoloniais avançam no conceito de controle e argumentam que há colonialidade do poder, do saber e do ser (CURIEL, 2020) que precisam ser reconhecidas e desengajadas. Sobre a colonialidade do poder a autora argumenta que

[...] colonialidade do poder implica relações sociais de exploração/dominação/conflito em torno da disputa pelo controle e domínio do trabalho e seus produtos, da natureza e seus recursos de produção, pelo controle do sexo e seus produtos, da reprodução da espécie, da subjetividade e seus produtos, materiais e intersubjetivos, inclusive o conhecimento e a autoridade, e seus instrumentos de coerção. (CURIEL, 2020, p. 144)

Nesse sentido, o sistema CONFEF/CREF opera por meio da colonialidade do poder ao exercer pressão para que a atividade física assumisse um caráter de essencialidade para que as academias de musculação, clubes e estúdios pudessem reativar suas atividades econômicas, brevemente interrompidas devido à necessidade de distanciamento social. O currículo cultural não compactua com essa conduta, entendendo que o ideal seria possibilitar a compreensão dos riscos que o vírus representa e das maneiras de nos mantermos em segurança.

O conceito de *colonialidade do ser*; outro conceito importante retomado pelo feminismo decolonial, em que a humanidade de certas populações (sobretudo indígenas e afrodescendentes) é negada por ser considerada um obstáculo para a cristianização e para a modernização. Essa negociação do ser (Dasein) foi a justificativa para escravizar essas populações, tomar suas terras, promover guerras contra elas ou simplesmente assassiná-las (CURIEL, 2020, p. 145).

Ao preconizar a justiça curricular; a descolonização do currículo; ao rejeitar o daltonismo cultural e reconhecer o patrimônio cultural da comunidade, o currículo cultural se mostra um potente instrumento de afirmação do direito à existência do ser subalternizado pela colonialidade.

[...] *colonialidade do saber* - outro conceito que o feminismo decolonial retoma, um tipo de racionalidade técnico-científica, epistemológica, que se coloca como o modelo válido de produção do conhecimento. O conhecimento, nessa visão deve ser neutro, objetivo, universal e positivo (CURIEL, p. 145, 2020).

A Educação Física lida com a falta de legitimidade há um tempo, sendo considerada disciplina de segunda classe (FURTADO; BORGES, 2020) e, portanto, descartável. Em muitas redes de ensino, o componente curricular enfrentou um certo abandono nos momentos iniciais da pandemia. Sequer foi mencionado no primeiro documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (*Trilhas de Aprendizagem*)³ com vistas a orientar as atividades docentes no ERE. Nesse sentido, a colonialidade do saber pode ser observada na Educação Física por duas vias, a da deslegitimidade enquanto componente curricular e da hierarquização dos saberes que pressupõe que os saberes essenciais da Educação Física são os saberes médicos, biológicos, enquanto sua interface com as ciências humanas é comumente desprezada.

Em suma, toda a proposta do currículo cultural parece se empenhar em refutar as ideias da colonialidade do poder, do ser e do saber.

³ Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/> Acesso em 03 de jul. de 2021.

Além dos campos de inspiração, a literatura disponível que se atém a descrever o currículo cultural aponta que as/os docentes dessa concepção de Educação Física são agenciadas/os por princípios éticos-políticos que os auxiliam na definição das práticas corporais que serão tematizadas e na organização e desenvolvimento das situações didáticas que compõem a tematização das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas.

Considerando que as teorizações são construídas a partir de narrativas e, portanto, afetadas por quem as escreve e que, por sua vez, é afetada/o por suas leituras, sejam textuais, de vivência, entre todas as formas de leitura, os conceitos são mutáveis, influenciados pelas mudanças da sociedade, da cultura e, por fim, da maneira com que os/as escritores/as significam aquilo que está sendo dito, conceituado, narrado. Dito isso, é importante apresentar que o que hoje entendemos como princípios ético-políticos do currículo cultural já foram considerados, em um primeiro momento, como princípios básicos (NEIRA, NUNES, 2009). Influenciados pelos estudos culturais e pelo multiculturalismo crítico, os autores desenvolveram o que à época seriam os princípios que orientavam as práticas pedagógicas no currículo cultural, quais sejam: *reconhecer nossas identidades culturais* - Neira e Nunes (2009) apontaram a importância de docentes reconhecerem a própria identidade cultural quando da escolha da prática corporal a ser tematizada, entendendo a importância do reconhecimento da identidade docente no processo de elaboração dos encaminhamentos pedagógicos; *proporcionar justiça curricular* - na intenção de selecionar práticas corporais que pertencessem aos grupos sociais que frequentam a escola em questão, oportunizando a participação do alunado e proporcionando efeitos nas/os estudantes que tivessem relação com os grupos sociais que compõem a escola; *descolonização do currículo* - com o objetivo de resistir à hegemonia de práticas eurocentradas e estadunidenses, criando enunciações de outras formas de concebê-las ou priorizando a tematização de práticas de outras origens, como africanas, brasileiras, entre outras contra hegemonias; *evitar o daltonismo cultural* - reconhecendo o repertório cultural amplo e diversificado do alunado, valorizando a multiplicidade da cultura que permeia a escola, evitando tratar da mesma forma todas as pessoas envolvidas na tematização, com esse princípio é possível ver que as crianças, jovens, adultas/os e idosas/os operam de maneiras diferentes numa mesma aula; *ancoragem social dos conteúdos* - o/a professor/a agenciado/a por esse princípio permite entender que as práticas corporais carregam consigo marcas históricas, políticas e econômicas dos grupos sociais que regularmente as acessam e praticam, além disso, compreende-se que uma mesma

prática pode ser reelaborada e reconfigurada a depender das significações acessadas e produzidas a seu respeito.

Compreendendo que as narrativas docentes são importantes para o entendimento do que se tem feito no chão das escolas, Neira (2011) se dedicou a analisar os relatos de experiências das/os professoras/es que afirmam colocar o currículo cultural em ação. A partir daí houve o primeiro deslocamento do entendimento dos princípios básicos que viriam a ser chamados de alicerces do currículo cultural, nesse momento, ainda influenciado pelo multiculturalismo crítico e pelos estudos culturais, aos então chamados de alicerces da Educação Física cultural se somaria a *articulação com o projeto político pedagógico das escolas* - devido à preocupação do professorado em não tematizar práticas corporais que estivessem descoladas da proposta pedagógica das escolas em que lecionavam. Além disso, houve o entendimento de que as/os docentes não estavam apenas preocupadas/os com a própria identidade cultural, em verdade, as/os professoras/es procuravam alinhar suas tematizações com o repertório cultural circundante na comunidade escolar, no entorno das escolas em que atuavam.

A ampliação do aporte teórico no currículo cultural permitiu mais um deslocamento de entendimento desses alicerces. Influenciado pela filosofia deleuze-guattariana, Bonetto (2016) se dedicou a analisar as narrativas das/os professores em ação e identificou que as professoras/es são agenciadas por aquilo que chamou de princípios ético-políticos, quais sejam: *reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade; articulação com o projeto político pedagógico da escola; justiça curricular; descolonização do currículo; rejeição do daltonismo cultural; ancoragem social dos conhecimentos*. Os princípios ainda que deslocados, passaram por uma ressignificação, uma alteração na forma de concebê-los, para o autor, não são todos os princípios que agenciam as/os professores e nem tampouco há uma unanimidade no entendimento do que viria a ser a escola, os sujeitos escolares e as práticas corporais tematizadas nessa proposta. O que fica latente desse deslocamento é que talvez esses princípios sofram mais influências no decorrer da história, ou seja, daqui há dez anos pode ser que o que estamos afirmando aqui não faça mais sentido devido a outras formas de olhar para o que agencia a/o docente que coloca em ação o currículo cultural. Isso não significa que o que foi elaborado até aqui se torne irrelevante, ao contrário, o processo de significação, de borrar, de descolar significados de seus significantes, talvez seja tão importante quanto o significado em si.

Em mais um estudo levando em conta as práticas de docentes que afirmam colocar o currículo cultural em ação, Santos Júnior (2020), influenciado pelas teorias decoloniais acrescenta aos princípios éticos-políticos do currículo cultural o *favorecimento da enunciação dos saberes discentes*, afirmando que, ao encontrar abertura para se pronunciarem a respeito da prática tematizada, estudantes sentem-se à vontade em contar suas vivências e percepções acerca daquela prática, tendo seus saberes incorporados nas aulas de Educação Física. Quando o/a professor/a é agenciado/a por esse princípio, ele/a busca dentro da engrenagem colonial, propor rasuras, borras, dobras, trazendo para o currículo conhecimentos, narrativas, histórias de vida de outras subjetividades que não foram valoradas por outras concepções curriculares. Essa agência se debruça no estabelecimento ético e decolonial. No entanto, o termo favorecimento dá a ideia de benevolência da/o docente. Diante da potência dessas enunciações como posicionamento político para o combate à hegemonia de práticas coloniais, não se trata de um favor concedido pela/o docente, e sim de uma *valorização da enunciação dos saberes discentes*, conferindo a eles o mesmo grau de importância que os saberes docentes, uma vez que na proposta curricular cultural não há intenção de ensinar os saberes pré-fabricados eleitos pelas/os docentes como acabados, corretos e imutáveis, a preocupação do currículo cultural está no compartilhamento dos saberes que, atravessados pelas subjetividades que permeiam a escola, podem e devem ser questionados, negociados, ressignificados, valorizados ou descartados, a depender de sua ancoragem social e relevância para a constituição dos sujeitos escolares envolvidos direta ou indiretamente na tematização da manifestação da cultura corporal por meio das danças, brincadeiras, lutas, esportes e ginásticas.

Para Curiel (2020, p. 152), a legitimação dos saberes subalternizados, nesse caso, os saberes discentes

[...] Trata-se de identificar conceitos, categorias, teorias, que emergem das experiências subalternizadas, que geralmente são produzidos coletivamente, que têm a possibilidade de generalizar sem universalizar, de explicar realidades diferentes contribuindo com o rompimento da ideia de que esses conhecimentos são locais, individuais e incomunicáveis.

Nessa esteira, valorizar e entender como legítimas as enunciações dos saberes discentes permitem que se ponha em circulação os conhecimentos que devido à *colonialidade do ser* e do *saber* ficavam de fora do cotidiano escolar. Além disso, recomenda-se o

reconhecimento e abandono do privilégio epistêmico no sentido de garantir que a subalternidade deixe de ser objeto para ser sujeito de conhecimento (CURIEL, 2020).

Diante do exposto até aqui, podemos inferir que o currículo cultural assume que há negociações, embates, disputas e, por esse motivo, advoga que as escolhas do professorado são políticas, portanto, algumas práticas são tematizadas e outras não. Ora, mas isso já acontece nos currículos tradicionais e críticos! Aí que está a magia da diferença entre os currículos, uns se posicionam e outros se mantêm na posição imposta pelo sistema, afirmando que é assim mesmo e que não adianta se posicionar porque as coisas não vão mudar. O currículo cultural não pensa assim, pensa que tudo é passível de mudança, há depender das negociações; dos embates; dos posicionamentos; dos tensionamentos; dos agenciamentos; da performatividade dos corpos que constituem a comunidade escolar; da militância; da valorização de culturas até então subjugadas, as mudanças ocorrem, visíveis ou não, o que o currículo cultural pretende ao advogar a favor do posicionamento político do professorado ao eleger uma tematização e não outra, é que essas mudanças se tornem visíveis e consigam oportunizar aos sujeitos escolares (crianças, jovens, adultos/as e idosos/as) a entrar em contato com diferentes formas de ler, ver e viver o mundo, acreditar nas mudanças e, sobretudo serem sujeitos solidários.

O/A professor/a inspirado/a nos campos teóricos e agenciado/a pelos princípios ético-políticos do currículo cultural, busca tematizar práticas corporais que ocorram na sociedade. Mas o que vem a ser tematizar? Em consonância com a ideia de tema gerador de Paulo Freire (SANTOS; NEIRA, 2019), tematizar no currículo cultural preconiza que não há um ensinamento das práticas corporais, mas sim a promoção de uma série de atividades que contribuam para que se acesse os diversos significados e as nuances da produção da gestualidade de dada manifestação da cultura corporal, ou seja, ao transformar uma dança, ginástica, brincadeira, luta ou esporte em tema, a/o docente recorre a uma gama de recursos didáticos, a depender das condições da escola em que atua, para permitir uma leitura mais qualificada daquela prática corporal, além da sua reelaboração conforme as características do contexto.

Com sua proposta de educação popular, Paulo Freire enfatiza a importância da participação das pessoas envolvidas no ato pedagógico, na construção de seus próprios significados e valores culturais, além de ratificar as estreitas conexões entre pedagogia e política, entre educação e poder. Mais precisamente, para Freire (1983a) o conteúdo, quando originado na subjetividade das culturas populares, minimiza o risco de o oprimido absorver aquele elaborado sob a ótica dominante, o que o tornaria, também, opressor. Trata-se de uma posição contrária às propostas

curriculares que desprezam o entendimento que os sujeitos-educandos possuem da realidade. (SANTOS; NEIRA, 2019, p. 6).

A tematização no currículo cultural leva em consideração a reterritorialização dos temas geradores proposta por Corazza (1997, apud NEIRA, 2019), que inaugurou o entendimento de tema cultural que preconiza que, sempre em disputa, os significados não são construídos, são problematizados, podendo provocar (ou não) um deslocamento de sentidos, borrar, descolar, questionar, realocar, ressignificar, produzir em rizoma os mapas conceituais que permeiam as ginásticas, danças, lutas, esportes e brincadeiras. Dessa forma, a Educação Física cultural, ao tematizar uma prática corporal, não tem a intenção de fechar seus significados, nem tampouco de ensinar algo pronto, em outras palavras, não pretende passar adiante um constructo, construir apenas, ela elabora e apresenta, por meio das lentes de suas/seus autoras/es o que as/os mesmas/os produzem a partir de suas próprias práticas ou a partir das práticas dos colegas, que são passíveis de leituras e releituras e quase impossíveis de serem reproduzidas. Não há, portanto, a intenção de parametrizar, transformar em receita do tipo “em caso disso, faça isso”. O currículo cultural é *artistado*⁴, é uma obra de arte elaborada a muitas mãos, discentes, docentes, mães, pais, avós, avôs, tias, tios, irmãs, irmãos, gestoras, gestores, outros docentes e demais profissionais da educação, enfim, por todas as pessoas que compõem ou influenciam o contexto escolar, envolvidas com a tematização das práticas corporais, atravessadas pelas ocorrências sociais, pelas vivências dos sujeitos escolares e pelas teorias pós-críticas, pelo patrimônio cultural da comunidade escolar, pela rejeição ao daltonismo cultural, entre outras formas de se viver a escola.

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

Agenciadas/os pelos princípios éticos-políticos descritos até aqui e por aqueles que até então não foram identificados na literatura que subsidia o currículo cultural, docentes

⁴ O currículo *artistado* está articulado com uma teoria criadora guiado por uma poética do traduzir (CORAZZA, 2016) “rejeitando modelizações confinantes, que requerem regularidades, médias e métricas”. Considerando a mutabilidade cultural, favorece a cultura do dissenso, reinventa “significações, posições de indivíduos, comunidades e grupos, criam novas linhas de saberes, sentires, fazeres” (p.5).

desenvolvem situações/cenas didáticas para a tematização das práticas corporais, quais sejam: *mapeamento, leitura da prática corporal, vivências, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação* (NEIRA, 2019).

Em dissonância com a noção de sequência didática que preconiza que cada atividade proposta precede outra, pressupondo uma relação de menor para maior nível de conhecimento e ou domínio dos saberes, as situações didáticas do currículo cultural não são sequenciais, não havendo cronologia ou gradação de conhecimentos. As situações ocorrem conforme o desenrolar da tematização. Embora inexista qualquer determinação sequencial para as situações didáticas, é muito comum que os/as professores/as iniciem a escrita-currículo pelo mapeamento do universo cultural corporal da comunidade (BONETTO; NEIRA, 2019) e, em seguida, promovam atividades de *vivência*.

O *mapeamento* tem sido considerado como uma cartografia, não se tratando de levantar os conhecimentos prévios das/os estudantes, mas sim de uma pesquisa que o/a professor/a faz para identificar o universo cultural corporal da comunidade, ou seja aquilo que acontece e é acessado sobre as práticas corporais dentro e fora da escola (NEIRA, 2019). Trata-se de buscar no entorno da escola, no bairro onde moram as crianças, jovens, adultos, idosos, as possibilidades de prática corporal, como a existência de praças, parques, quadras, academias, entre outros espaços em que ocorram as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes. Há diversas maneiras de se obter essas informações, seja por meio de conversa com a turma ou com demais sujeitos que frequentam o ambiente escolar, seja por observações feitas em tematização anterior, independentemente da maneira como é feito, o mapeamento é importante ferramenta didática. Durante o mapeamento são identificadas diversas possibilidades de tematização, cabendo ao/a professor/a definir qual será a prática corporal estudada, a depender das especificidades das turmas; da conjuntura social e política; das condições da escola e uma série de outros fatores.

É fundamental marcarmos que o currículo cultural não é uma proposta de ensino exclusivamente teórica, as situações de vivência são prova disso. Porém, como já mencionado neste capítulo, o foco dessas vivências não está em ensinar o gesto motor preconizado pela prática corporal, o que importa para essa concepção de ensino são as representações que circundam a comunidade escolar e como elas se apresentam durante as atividades de vivência.

A Educação Física culturalmente orientada não abre mão das vivências das práticas corporais. Reafirma a importância de brincar a brincadeira, dançar a dança, lutar a luta, praticar o esporte ou a ginástica, tendo como ponto de partida a ocorrência

social dessas práticas culturais. Escapando da armadilha da racionalização escolar, os momentos de vivência são pura expressão da gestualidade a partir das referências que os estudantes possuem. Seria contraditório um “ensinar a fazer”. O foco reside muito mais no fazer como já fez ou como acha que deve fazer. É esse brincar, dançar, lutar, praticar o esporte ou ginástica descompromissados com o pensar sobre que potencializa a dimensão estética, o sentir na pele. Mas o contato com discursos variados sobre as práticas corporais também se configura como vivência no CC: assistir a um filme, ler um texto, ouvir uma explicação do professor ou do colega, realizar uma visita ao local onde a manifestação acontece, entre tantas outras possibilidades, configuram-se como portas de entrada para novas e inusitadas formas de ver e sentir a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, que modificam, questionam ou desestabilizam os primeiros olhares e as sensações anteriores (NUNES, *et al*, 2021, p. 11)

Enquanto os sujeitos escolares vivenciam as práticas corporais, diversos significados são colocados em circulação. O processo de identificar, narrar, questionar, tensionar, disputar esses significados, são modos de *leitura da prática corporal*. Entendendo as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas como textos produzidos na cultura e, portanto, atravessadas por vetores de força que determinam quais dessas práticas podem ser exaltadas ou desprezadas socialmente...

O que se deseja no currículo cultural é viabilizar situações de leitura e análise do modo como as práticas corporais são produzidas e reproduzidas na sociedade, ou seja, das representações sobre elas e seus participantes postas em circulação pelos discursos, desconstruir os mecanismos que fixam marcadores sociais nos sujeitos, isto é, as identidades que lhes foram atribuídas e, por meio do diálogo, fomentar a sua reconstrução crítica na escola e fora dela. Ou seja, viabiliza-se ao sujeito das aulas a oportunidade de construir para si outras formas de ser. (NEIRA; NUNES, 2021, p. 14)

Além das formas de ser, o contato com diversos discursos possibilita a construção de novas formas de brincar, dançar, lutar, praticar esportes e ginásticas. Nesse sentido, a leitura das práticas corporais reflete no processo de *ressignificação*, ou seja, na reelaboração da prática corporal tematizada; na produção de outros significados, outros textos da cultura.

É evidente que as vivências não esgotam a circulação de representações das práticas corporais tematizadas, por isso as/os docentes recorrem a situações de *ampliação*, que implica entrar em contato com outras gestualidades, outros discursos, preferencialmente distintos dos que emergiram durante a tematização; e de *aprofundamento* que incorre em identificar os elementos que “influenciaram na composição do seu atual formato” (NEIRA, 2019, p. 70).

Para dar conta de organizar e orientar os encaminhamentos pedagógicos, bem como identificar as representações discentes a respeito da tematização em curso, as/os docentes lançam mão do *registro*, que consiste na documentação dos acontecimentos, posturas, falas,

embates, ocorridos durante a tematização, por meio de anotações, desenhos, fotografias, filmagens, gravações em áudio. Assim como toda a proposta do currículo cultural, não há uma maneira correta, nem um jeito único de se registrar. Independentemente da forma ou por quem os registros sejam confeccionados, sejam pelos docentes, pelas/os discentes ou seus familiares (prática muito comum no ERE, o que veremos no capítulo de análises), os registros são uma potente ferramenta de suporte para a prática docente. Debruçados sobre o assunto, Müller e Neira (2018, p. 798) concluíram que

[...] as ações didáticas futuras são pensadas a partir dos acontecimentos presentes; por essa razão, no currículo cultural da Educação Física, é impossível planejar sem a contribuição das vozes discentes. Logo, quanto mais ricos forem os registros e a análise, rotas mais seguras poderão ser traçadas.

É a partir dos registros que os/as professores/as reorganizam e avaliam sua prática pedagógica. A *avaliação* nessa concepção de ensino não diz respeito à mensuração da aprendizagem, não havendo a intenção de se criar uma classificação das/os estudantes de acordo com o domínio dos saberes acessados nas aulas, trata-se da avaliação do percurso (MÜLLER; NEIRA, 2018). Como vimos no decorrer deste capítulo, há uma intencionalidade política em se eleger os temas que serão trabalhados no período letivo, portanto, as/os docentes objetivam borrar as representações hegemônicas por meio da *problematização* e *desconstrução* de narrativas que visam reforçar preconceitos e apagar as diferenças. Dessa forma, a avaliação no currículo cultural assume o papel de entrar em contato com as representações que surjam durante a tematização, possibilitando novas problematizações, novas tematizações, novas situações didáticas.

Por não haver um caminho pré-fixado ou uma sequência preestabelecida, as tematizações do currículo cultural não têm um tempo marcado para começar e para acabar. Essa característica da proposta confere uma flexibilidade, uma capacidade de adaptação às demandas cotidianas. Diante disso, nos perguntamos: o que pode o currículo cultural em tempos de pandemia? Por isso, nos propusemos a identificar as especificidades da Educação Física cultural durante a pandemia de COVID-19, buscando identificar como as/os professoras/es foram agenciados pelos princípios ético-políticos, bem como as possibilidades de se propor as situações didáticas preconizadas pelo currículo cultural.

Capítulo 4 - Procedimentos Metodológicos

Eu não sei na verdade quem eu sou

Velinhos são crianças nascidas faz tempo
Com água e farinha eu colo figurinha e foto em documento
Escola é onde a gente aprende palavrão
Tambor no meu peito faz o batuque do meu coração
(O Teatro Mágico)

A canção composta pelo grupo *O Teatro Mágico* nos diz algumas coisas. Temos aqui uma definição de “velinhos”; uma resignificação da água e farinha no tocante à sua função usual; uma função não usual para a escola; e uma associação de um órgão humano com um instrumento de percussão. O grupo brinca com as palavras, com os significados, com as funções de um local, buscando ao longo da música definir na indefinição quem ele é, porque ele é, e porque existe a necessidade de se criar conceitos para tudo.

A letra nos ajuda a anunciar que a teorização pós-crítica do currículo e, em extensão, a Educação Física cultural, referencial teórico que sustenta a presente pesquisa, defende que além de tudo o que seja característico sobre o ‘modo de vida’ de um povo, de uma comunidade, de uma nação ou de um grupo social, cultura também é um campo de lutas pela validação de significados (HALL, 2016), refutando, então, a ideia de alta e baixa cultura e, por conseguinte, o papel da escola como instituição transmissora da “verdadeira” cultura por meio do currículo. Nesses termos, o currículo é um território contestado, um espaço de conflitos, de lutas pela significação das coisas do mundo (SILVA, 2019). Admitir essa concepção impele a afirmar as diferenças, abrindo caminhos para experiências pedagógicas que validam os saberes pertencentes à cultura paralela à escola, desvalidando os binarismos que ratificam preconceitos materializados na LGBTQIA+fobia, machismo, racismo, entre outros, além de possibilitar a tematização de práticas corporais de origens diversas, valorizando as culturas dos vários grupos que coabitam a sociedade contemporânea (NEIRA, 2019).

A presente investigação assume um caráter qualitativo quando se propõe a analisar as narrativas, os registros e as ações de docentes atuantes na Educação Básica no município de São Paulo, que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física, por meio das modalidades de ensino emergencial, seja remoto ou híbrido. Cabe sinalizar que o conceito de currículo em ação aqui mobilizado diz respeito às experiências que não podem, nem devem

ser planejadas, mas, mesmo assim, acontecem no cotidiano escolar, assumindo um sentido de educação como subjetivação (MACEDO, 2018). Entende-se que o currículo engloba mais do que conhecimentos a serem transmitidos, possibilita situações didáticas que facilitam às/aos estudantes compreenderem o mundo em que vivem.

Assim, não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro.

Além de não ser necessário que o currículo seja igual em todo país, também não é possível que o currículo seja igual. Por maior que seja o detalhamento curricular, ele sempre é interpretado de diferentes maneiras nas escolas: não há como conter esse processo, porque tal processo é próprio da linguagem, da comunicação, educacional ou não, da leitura de qualquer texto. Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes. Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometerimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente. Ao mesmo tempo, essa interpretação, realizada de forma imprevisível, nunca é completa (pura diferença), nunca é o suposto caos do qualquer um entende o que bem quiser. Seja porque há tradições curriculares que balizam a interpretação, seja porque há relações de poder que limitam as possibilidades de sentidos, a interpretação também tem seus limites contextuais. Talvez por isso a noção de tradução vem sendo importante para pensar teoricamente sobre a interpretação das políticas de currículo. (LOPES, 2018, p. 25-26)

Pensar dessa forma inclui admitir a escrita-curriculo (BONETTO, 2016) como possibilidade de práticas docentes no chão da escola. O currículo cultural é orgânico, artístado, dinâmico, elaborado por docentes, discentes, gestoras/es e todas as pessoas que compõem a comunidade escolar. Essa concepção de currículo contradiz uma pesquisa rígida, fixa, fechada, acabada, pois se trata de “ um processo interativo influenciado pela história pessoal, biografia, gênero, classe social e etnia, dele e daquelas pessoas que fazem parte do cenário investigado. O produto final é um conjunto de imagens mutáveis e interligadas.” (NEIRA, LIPPI, 2012, p. 611). Daí termos eleito a bricolagem de métodos, que consiste em assumir diversos métodos para se investigar o mesmo objeto, assim como diversas formas de análise, de entrar em contato com o objeto. “A *bricolagem* é um momento de total *desterritorialização*, que exige a invenção de outros e novos territórios” (PARAÍSO, 2014, p. 35), o que confere uma espécie de flexibilidade na escolha dos métodos.

A bricolagem não é solta, desprovida de critérios ou rigor, ela se ancora na literatura disponível e também em outros tipos de conhecimentos como a poesia, reportagens, textos

literários, entre outras formas de se ler, interpretar e articular os saberes com o objeto investigado. Ademais, para as pesquisas orientadas pela teorização pós-crítica, definir e enunciar o referencial teórico-metodológico que lhes dá sustentação e confere rigor ao trabalho é essencial porque

[...] delimita um campo teórico e político no qual o fazer pesquisa se conecta com determinadas possibilidades de elaborar perguntas e objetos de pesquisa, planejar a investigação, movimentar-se no processo de sua implementação, operar sobre o material empírico que nele produzimos e compor o texto que resulta da análise que dele fazemos. (MEYER, 2014, p. 51)

Nesse sentido, é imprescindível reafirmar que os campos teóricos que fundamentam a presente investigação estão imbricados na teoria curricular da Educação Física.

O currículo cultural da Educação Física pretende borrar fronteiras, conectar manifestações dispersas e promover a análise, compartilhamento e desnaturalização 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 a afirmação 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, tal qual acontece com os seus praticantes (NEIRA, 2016, p. 72).

Essa concepção de ensino defende uma pedagogia das diferenças, entendendo que todas/os têm direito à vida, por isso, preconiza a formação de sujeitos solidários. Nessa perspectiva pretende-se fazer circular os conhecimentos até então subalternizados, dados como não importantes ou como menores do que os saberes hegemônicos. O currículo cultural se inspira nos estudos que questionam a lógica binária que entende a diferença como algo a ser combatido, desprezado, evitado, como se a diferença fabricasse o inimigo (MBEMBE, 2017), definindo o Outro como sem valor, sem história, sem significados, sem direito à vida (COLLINS, 2017; GONZALES, 1984). Defender uma pedagogia das diferenças é questionar as heranças da colonialidade, do padrão colonial de poder, dessa matriz que decide que quem detém as formas de dominação tem o poder de salvar quem não condiz com a norma branca, cisgênero e heterossexual. Aqueles currículos de Educação Física que estabelecem relações com as ciências biológicas assumem o papel de dominantes, pressupondo “um corpo desenvolvido, eficiente, socializável, que é indissociável de um padrão de estética” (NUNES, 2016, p. 31).

Além de se deixar agenciado pelos campos teóricos que defendem o direito às diferenças nas práticas pedagógicas, no chão da escola, é necessário que se pense nas práticas de pesquisa. Concordando com Curiel (2020), o anunciar-se pobre, LGBTQIA+, mulher, já não é mais o suficiente, é necessário criar condições para que se compreenda porque “somos racializadas, empobrecidas e sexualizadas” (p.149) e para tanto é necessário que adotemos em nossas pesquisas uma metodologia busque subverter a relação sujeito-objeto deixando de encarar os sujeitos da pesquisa como o outro, o diferente o passível de observação, como um objeto, reconhecendo e legitimando seus saberes, procurando problematizar as condições de produção do conhecimento, buscando a real descolonização das práticas de pesquisa. Assumindo a proposição da autora, a presente pesquisa não se postula individual, havendo desde seu início uma forte troca com colegas do GPEF, com as professoras e com as crianças na escola eleita para as atividades de campo.

4.1 - Percurso Metodológico

Uma tarefa muito importante no ato de pesquisar é registrar detalhadamente os trajetos percorridos, a fim de possibilitar uma reflexão sobre eles, além de efetuar eventuais correções nos caminhos investigativos. Nessa perspectiva, a própria metodologia de pesquisa constitui em um objeto de análise. Ela precisa estar a serviço do problema de pesquisa e deve funcionar de modo a permitir a elaboração de possíveis respostas aos questionamentos da investigação. Isso requer do/a pesquisador/a, mais do que uma definição metodológica feita *a priori*, uma postura metodológica que prime pelo rigor, abertura, flexibilidade, reflexividade e ética. A dimensão ética é um aspecto extremamente importante que não pode ser negligenciado no processo investigativo (SALES, 2014, p. 129).

Estudar um acontecimento contemporâneo é um grande desafio, haja vista sua volubilidade expressa no fato de que a pandemia se desdobrou de diversas formas partindo de um momento inicial (março de 2020) cujos estudos eram incipientes e as vacinas ainda não existiam, passando pelo início da vacinação (janeiro de 2021) até chegarmos ao reforço da imunização (no segundo semestre de 2021), para cada ocasião, que implicava, na alteração nas recomendações de biossegurança, os sistemas de ensino brasileiros se adequaram à conjuntura. Em um primeiro momento, foi adotado o Ensino Remoto Emergencial, na sequência, com o avanço da vacinação e gradativa flexibilização das restrições que definiam o distanciamento social, no início de 2021, a alternativa foi hibridizar o ensino (Ensino Híbrido Emergencial), à posteriori, no final de 2021, houve o retorno das aulas presenciais com 100% da comunidade escolar. Em virtude dessas mudanças e com o intuito de compreender as

possibilidades do currículo cultural na pandemia, foi necessário traçar diversos caminhos metodológicos.

4.1.1 Ensino Remoto Emergencial - ERE

O ERE foi necessário para manter as atividades pedagógicas no momento em que houve o fechamento das escolas. Sua implementação exigiu uma imersão no mundo virtual e uma série de demandas que antes não eram necessárias ou pensadas para o cotidiano escolar. Essas circunstâncias demandaram um caminho metodológico que consistiu na leitura de registros de práticas docentes produzidos e publicados no site do GPEF-FEUSP, durante o ERE.

Em seguida, como forma de procurar entender os agenciamentos, as intenções pedagógicas, os princípios ético-políticos e as situações didáticas apresentadas nos registros, pretendemos realizar entrevistas semiestruturadas com suas autoras e autores. Buscando para além dos relatos, compreender as impressões das/os docentes no momento da pandemia, quando o cenário é de incertezas e inseguranças. A opção pelo modelo semiestruturado para as entrevistas, se deu devido a sua flexibilidade no que concerne às indagações, embora se inicie com questões disparadoras, esse modelo permite a inserção de novas perguntas, conforme o andamento da entrevista.

Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não-saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como a verdade. Mas a memória tem suas astúcias, seu jogo de cintura: por isso, ela fala através das mancadas do discurso da consciência. (GONZALEZ, 1984, p 226)

Acreditamos que quando convidadas/os a narrar suas experiências, as/os professoras/es recorrerão às memórias, trazendo-as à tona por meio de palavras ditas, materializando os pensamentos. Pretendemos acessar justamente essas “mancadas do discurso da consciência”, a fim de obtermos elementos para além daquilo que já estava sendo dito pela imensa maioria das pessoas sobre a pandemia e suas relações com a educação.

As entrevistas serão realizadas em meio virtual, por meio da ferramenta *Google Meet*, por viabilizar simultaneamente a gravação e armazenamento dos dados coletados.

Para orientar as convidadas/os em suas falas serão propostas duas questões disparadoras:

1- O que o currículo cultural tem de especificidade quando acontece prioritariamente no ambiente virtual dado as circunstâncias de isolamento social advindo da pandemia de COVID-19?

2 - Quais as principais facilidades e dificuldades que você destacaria em sua prática durante o ensino remoto?

Não se pretende estabelecer um teto de tempo, haja vista que o importante é que as/os entrevistadas/os se sintam à vontade para falar, sem que haja maiores intervenções, incluindo a questão do tempo.

4.1.2 Ensino Híbrido Emergencial

Para investigar as possibilidades do currículo cultural no EHE, iniciamos uma imersão na EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo, localizada na zona leste da cidade de São Paulo. Nessa escola observamos as práticas pedagógicas da professora Aline Nascimento, que assume colocar em ação a perspectiva cultural da Educação Física.

Nesse momento da pesquisa algumas técnicas etnográficas foram utilizadas como o registro em diário de campo, a imersão em todos os espaços da escola e interação com pessoas que, em certo sentido, influenciavam o fazer pedagógico observado. Importante sinalizar que para a presente pesquisa foi adotada a etnografia pós-crítica, de acordo com Oliveira Júnior e Neira (2021, p. 14)

[...]revela-se uma importante ferramenta quando considera a linguagem enquanto dispositivo de construção da realidade investigada; não despreza as relações do poder que perpassam o contexto da pesquisa; contraria a 'neutralidade científica'; pondera a participação dos sujeitos enquanto produtores da pesquisa e ecoa os efeitos vividos pelos e pelas participantes durante o processo.

Pode-se dizer que assim como o currículo cultural, a etnografia pós-crítica é artistada, se desenvolve de acordo com o contexto investigado, não é fixa e reconhece os sujeitos da

pesquisa como produtoras/es dos significados que serão compartilhados ao final do processo investigativo.

Para ampliar o entendimento acerca dos limites e possibilidades do currículo cultural no EHE, entrevistaremos alguns/as professores/as que afirmam colocar o currículo cultural em ação em outras instituições de ensino de São Paulo.

Para orientar as convidadas/os em suas falas foram pensamos em duas questões disparadoras:

1- Quais seriam as especificidades do currículo cultural durante o EHE?

2 - Quais as principais facilidades e dificuldades que você destacaria em sua prática, no EHE?

4.1.3 Ensino Presencial

O retorno às aulas presenciais ocorreu em novembro de 2021, no entanto, a escola na qual houve a imersão aderiu à greve das/os funcionárias/os da educação que questiona a Reforma da Previdência do município de São Paulo proposta pelo prefeito Ricardo Nunes, por meio do projeto de emenda à Lei Orgânica (PLO) 07/2021 - conhecido como Sampaprev 2. Retomando as atividades em 29 de novembro.

Após o exame de qualificação, pretende-se entrevistar alguns/as professores/as que afirmam colocar o currículo cultural em ação e que fizeram a transição do EHE para o ensino presencial.

4.2 Análise dos dados

[...] em nossas articulações e bricolagens usamos as contribuições de todas as disciplinas que possuem algum saber, algum conceito, alguma estratégia metodológica ou algum procedimento que seja útil para os nossos trabalhos de investigação. Usamos tudo aquilo que nos serve das diferentes disciplinas, dos diferentes campos teóricos, das diferentes metodologias de pesquisas. Usamos a literatura, a poesia, a filosofia, a pintura, o cinema, a arte para nos inspirar. Somamos, juntamos, articulamos, estabelecemos relações para ver no que dá, para que aprendemos de diferentes campos do saber para descrever-analisar nossos objetos, compreendê-los, dizer algo diferente sobre eles e a partir deles. (PARAÍSO, 2014, p.36)

Concordando com a autora, para analisar os dados, pretende-se confrontar os materiais produzidos - por meio de transcrição das entrevistas, dos relatos de experiências selecionados,

bem como das anotações das observações no campo - com a teoria curricular cultural da Educação Física, buscando inspiração em poemas, filmes, reportagens e qualquer que seja outra fonte que possa ter relação com a pesquisa. Objetivando compreender os limites e possibilidades da Educação Física cultural no contexto pandêmico, buscando entender suas adequações; princípios ético-políticos mobilizados; situações didáticas possíveis e campos teóricos que influenciaram as/os professores em sua prática pedagógica, nesse período; por fim, identificar também como se deu a escrita-curriculo durante a pandemia em seus diferentes momentos.

Capítulo 5 - Possibilidades do Currículo Cultural na pandemia de Covid-19

5.1 Currículo cultural no Ensino Remoto Emergencial

Diante das demandas advindas da pandemia, as/os docentes se viram na necessidade de transpor sua prática para o ambiente virtual, mesmo reconhecendo a impossibilidade de alcançar a todas/os as/os estudantes. Professores das redes municipal e estadual de São Paulo que afirmam colocar o currículo cultural em ação registraram e publicaram suas práticas no site e no canal do *YouTube* do GPEF. Durante o período de quarentena em que o distanciamento social foi necessário, as/os docentes se dedicaram a manter o vínculo com as turmas por meio de gravação e publicação de vídeos nas plataformas adotadas pelas redes de ensino. Em geral, utilizaram o *Google Sala de Aula* e grupos de *WhatsApp* criados exclusivamente para fins pedagógicos.

São 86 vídeos disponíveis no canal do *YouTube* do GPEF que foram empregados como recursos didáticos, 81 desses vídeos também estão disponíveis no site do grupo. O quadro a seguir apresenta os professores, as turmas, as escolas, as práticas corporais tematizadas e a quantidade de vídeos disponíveis.

Quadro 1: Vídeos disponibilizados no canal do *YouTube* do GPEF

EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL NA QUARENTENA				
Professor	Turmas	Escola	Tematização	Quantidade de vídeos
As professoras da EMEI Nelson Mandela	Educação Infantil	EMEI Nelson Mandela	Capoeira	11
As professoras da EMEI Nelson Mandela	Educação Infantil	EMEI Nelson Mandela	Práticas culturais nordestinas	11
As professoras da EMEI Nelson Mandela	Educação Infantil	EMEI Nelson Mandela	Instrumentos de percussão	11
Aline dos Santos Nascimento	1º e 2º anos do Ensino Fundamental	EMEF Virgínia Lorisa Zeitounin Camargo	Brincadeiras	16

Diego Gomes Teixeira	9º ano Ensino Fundamental	EMEF do CEU Paraisópolis,	pandemia	1
Diego Gomes Teixeira	5º e 6º anos do Ensino Fundamental	EMEF Deputado José Blota Júnior	Esportes	4
Diego Gomes Teixeira	4º ano do Ensino Fundamental	EMEF Deputado José Blota Júnior	Forró	7
Diego Gomes Teixeira	8º ano do Ensino Fundamental	EE Leda Felice Ferreira	Ginástica em academia	2
Diego Gomes Teixeira	7º ano do Ensino Fundamental	EE Abraão de Moraes e da EE Leda Felice Ferreira	Jogos Eletrônicos	1
Diego Gomes Teixeira	4º ano do Ensino Fundamental	EMEF Dep. José Blota Júnior	brinquedos e brincadeiras.	1
Diego Gomes Teixeira	7º ano do Ensino Fundamental	EMEF Dep. José Blota Júnior	basquete	3
Felipe Nunes Quaresma	4º ano do Ensino Fundamental	EMEF Professora Iracema Marques da Silveira	Danças	1
Felipe Nunes Quaresma	4º e 5º ano do Ensino Fundamental	EMEF Professora Iracema Marques da Silveira	Futebol	2
Flávio Nunes dos Santos Júnior	8º ano do Ensino Fundamental	EMEF Maria Rita Braga	Danças	2
Flávio Nunes dos Santos Júnior	8º ano do Ensino Fundamental	EMEF Maria Rita Braga	Futebol	5
Jacqueline Cristina Martins	EJA	(CIEJA) Aluna Jéssica Nunes Herculano		1
Ronaldo dos Reis	8º do Ensino Fundamental	Escola de Aplicação da FEUSP	Lutas programa olímpico	2
Ronaldo dos Reis	Ensino Médio	Escola de Aplicação da FEUSP	Lutas de Strike	1
Vinicius Paixão de Carvalho	2º e 3º anos	EE Irmã Iria Kunz	Brincadeiras Regionais	2

Fonte: autora

São 4 escolas estaduais, sendo uma delas a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e 5 escolas municipais. As etapas de ensino oferecidas são desde a Educação Infantil até o Ensino Médio na modalidade ensino regular e,

há também, um vídeo referente à modalidade Educação de Jovens e Adultos. Foram 18 tematizações diferentes realizadas por sete professoras/es.

Uma primeira análise nos permite afirmar que as/os docentes deram conta de desenvolver, em ambiente virtual, as situações didáticas preconizadas pelo currículo cultural, com algumas particularidades. Momentos de problematização e desconstrução também foram identificados nos vídeos analisados. Entretanto, os materiais analisados não compreendem todo o trabalho pedagógico empenhado para a realização da tematização, por esse motivo, para entendermos melhor as possibilidades do currículo cultural no ERE, buscamos outros materiais para análise. Selecionamos, inicialmente, dois relatos de experiência escritos e publicados no período em que as escolas estavam fechadas (NASCIMENTO, 2020; MASELLA *et al.*, 2020). Para compreender a totalidade do trabalho realizado pelas/os professoras/es e assim identificar de fato as possibilidades do currículo cultural no ERE, pretendemos entrevistar essas docentes na próxima etapa da pesquisa.

Ao levar em consideração a ocorrência social das práticas corporais e as inúmeras significações que lhes são atribuídas, bem como às pessoas que delas participam, o currículo cultural se configura como possibilidade de manutenção do contato das/os discentes com os saberes da Educação Física durante a pandemia. Sem preocupar-se com o ensino dos movimentos ou a promoção da saúde através da atividade física, propõe a valorização de outras maneiras de se viver uma mesma prática e dá condições para que as tematizações ocorram não apenas no espaço escolar, mas também no domiciliar no primeiro momento da pandemia.

Temos condições de afirmar que a pandemia é bem mais severa em termos pedagógicos com os segmentos mais vulneráveis da população. A exemplo disso, antes de iniciar os trabalhos pedagógicos em uma escola municipal na zona leste de São Paulo, Nascimento (2020) teve que aguardar o levantamento realizado pela equipe gestora da escola, das condições de acesso e de vida das famílias das/os estudantes.

A análise dos dois registros das experiências revela a preocupação das professoras em proporcionar às/aos estudantes o acesso às atividades pedagógicas. Para tanto, recorreram a vídeos, *padlet*, *WhatsApp* e aplicativos de edição, ou seja, recursos não oficializados pela escola, mas que mostraram alguma eficiência na interação entre docente e discentes, de maneira a auxiliá-las a organizar as situações didáticas para tematizar as práticas corporais.

Nascimento (2020) evidencia essa articulação ao afirmar em seu relato que as tematizações ocorreram em conformidade com o PPP da escola. Além disso, a professora destaca que durante a construção coletiva do documento em 2019, a unidade optou por abordar o uso das tecnologias no cotidiano escolar no ano seguinte. Inicialmente, a intenção era que as/os docentes questionassem junto às turmas o mau uso desses recursos. Masella *et al.* (2020, p. 01) apontaram que a escola na qual desenvolveram o trabalho relatado possui páginas oficiais no *Facebook* e no *Instagram* bem antes da pandemia: “Há muitos anos, nosso Projeto Político Pedagógico (PPP) propõe o uso das redes sociais, intituladas de portfólios virtuais, para estreitar laços com as famílias da escola e comunidade mais ampla, por meio da divulgação das fotografias e vídeos das crianças; das tematizações; de veiculação de informes, etc.”

Em certa medida, é inegável a presença das tecnologias nas escolas em que atuam antes mesmo da pandemia, em contrapartida, o contexto pandêmico colocou as docentes diante da necessidade de ressignificar o seu uso para os fins pedagógicos.

A preocupação evidencia a intencionalidade pedagógica que pressupõe que a/o docente não escolhe a forma como vai lidar com o tema de maneira aleatória, há uma intenção, o que implica na particularidade da tematização de acordo com as experiências progressas do/a professor/a e com os conhecimentos que ele/a teve acesso enquanto sujeito da cultura, ou seja, as atividades propostas dependem da forma como a/o docente é/foi agenciada/o (BONETTO; NEIRA, 2019).

Arelada à intencionalidade pedagógica que orienta as docentes, constata-se nos documentos a preocupação com a vivência, leitura das práticas corporais e a sua ressignificação, o que foi possível com o recurso de vídeos produzidos pelos estudantes ou extraídos da internet. Ao tematizar as brincadeiras da quarentena, Nascimento (2020), apesar das restrições do ERE, se mostra inicialmente agenciada por dois princípios ético-políticos do currículo cultural, quais sejam, o favorecimento da enunciação dos saberes discentes (SANTOS JÚNIOR, 2020) e o reconhecimento da cultura corporal da comunidade (NEVES, 2018). A professora estimula as turmas a filmar as brincadeiras que faziam, acompanhadas de explicações sobre o seu funcionamento. Devido à pouca autonomia das crianças na utilização de equipamentos eletrônicos, como *smartphones*, *tablets* e *notebooks*, a participação de familiares é frequentemente citada. Na maioria das vezes, vivenciando ou ressignificando as brincadeiras conforme as atividades propostas, o que contribuiu para intensificar a troca de

conhecimentos entre crianças, mães, pais, tios, tias, irmãos, irmãs e avós. Se para Nascimento (2020) a participação das famílias era recorrente, para Masella *et al.* (2020), era imprescindível, uma vez que a faixa etária das crianças para as quais as atividades foram pensadas era de quatro a cinco anos, logo, o acesso aos materiais era feito necessariamente por intermédio de uma pessoa que possuísse um pouco mais de domínio das tecnologias.

O favorecimento da enunciação discente e o reconhecimento da cultura corporal da comunidade são princípios que se fazem presentes também no trabalho de Masella *et al.* (2020). As professoras afirmam: “nossa própria metodologia baseada na troca constante com as crianças a partir da consideração e valorização de seus repertórios, experiências e a da escuta e observação de como nossas provocações e intervenções as instigam, afetam e acrescentam” (p. 4).

No relato de Nascimento (2020), é perceptível que a professora deixou-se afetar pela rejeição ao daltonismo cultural (NEVES, 2018), o que permite que os incômodos das/os alunos emergam e assumam formatos próprios para que, por meio do embate e do confronto, possam ser ressignificados. Na perspectiva cultural da Educação Física, o encontro de posicionamentos divergentes é bem visto. Segundo Candau (2008), tal pedagogia do dissenso não silencia os conflitos coercitivamente, pois toma as diferenças como um direito de existir.

A gravação e a postagem de vídeos facilitaram a participação de outras pessoas envolvidas com a prática corporal tematizada, sejam os familiares que vivenciaram as brincadeiras junto com as crianças ou uma professora de dança residente em Portugal, que pôde participar via *Google Meet* das atividades propostas, sejam as mestras e mestres de capoeira de outros estados. Em consonância com a perspectiva cultural da Educação Física, essas contribuições multiplicaram os discursos a respeito das brincadeiras, além de fomentar o intercâmbio de saberes entre estudantes e professoras. Nos dois casos, as trocas das gravações das vivências estimularam a leitura das práticas corporais e a atribuição de novos significados por parte das/os estudantes, propiciando travar contato com conhecimentos até então não abordados. Tudo indica que o ERE amplia a noção de conteúdo do componente que, no caso em tela, passa a ser visto como toda a produção discursiva verbal e não verbal acerca das práticas corporais e das pessoas que delas participam (NEIRA, 2020).

Ao estabelecer um diálogo franco com elementos da cultura corporal das/os estudantes, partindo de brincadeiras realizadas no ambiente doméstico e registradas pelas/os discentes e suas famílias (NASCIMENTO, 2020) a docente se mostrou simultaneamente

instada pela descolonização do currículo e pela justiça curricular (DUARTE; NEIRA, 2020), uma vez que suas ações oportunizaram o acesso aos significados variados atribuídos às práticas corporais, buscando dar visibilidade às múltiplas formas vivenciá-las.

De uma maneira geral, os registros evidenciam o agenciamento das professoras pelos princípios ético-políticos do currículo cultural. Como não poderia deixar de ser, isso traz ressonâncias para a prática pedagógica. Para além das atividades de ensino baseadas na vivência, leitura da prática corporal e ressignificação apontadas acima, a análise das narrativas docentes permite identificar situações didáticas de aprofundamento, ampliação, registro e avaliação.

No relato de Nascimento (2020), pudemos perceber a potência dos registros que assumiram o papel da confecção do diário de bordo como ferramenta para ampliação e ressignificação das brincadeiras. Incomodada com a ausência de trocas comumente ocorridas nas aulas presenciais, a autora optou por compartilhar os registros entre as/os estudantes, reconhecendo que:

Na medida em que circulavam, algo novo acontecia. Cantigas, cordas, caretas, danças diversas (uma criança aparece usando chapéu do frevo), lutinha, futebol (a criança relatou que “quase” quebrou coisas dentro de casa), pelúcia, carrinho, desenhar, boneca/o, casinha, brincar com animais de estimação, jogos online, tutoriais, vídeo game, patins, teatro de bonecos (várias produções/tutoriais da mãe e filha), bicicleta, quebra cabeça, dominó, guerra de travesseiro, jogos de tabuleiro, jogos de carta, massinha, patinete, lego, bambolê, corrida no quintal, pega-pega, motoca (tonquinha) e por aí vai... (p. 4-5)

A constante preocupação de Nascimento (2020) com as respostas das crianças às atividades, com a utilização de múltiplos recursos como avatares, vídeos compilando as vivências das crianças e artes gráficas para deixar as atividades mais atrativas, sem desconsiderar as condições de vida das/os estudantes e seus familiares, repercute diretamente nas propostas didáticas, que foram alteradas conforme mudava a quantidade de registros enviados, entrada e saída de estudantes nas turmas, entre outras.

Além dos registros como ferramenta de ampliação, Nascimento (2020) utilizou o *Trilhas de Aprendizagem*, que sugeriu o contato com a exposição online *Memórias de uma infância em cenas infantis*, da artista Sandra Guinle, que reconstrói em suas esculturas móveis diversas brincadeiras e a realização de conversas com familiares acerca de como e do que brincaram na infância.

Outro traço distintivo da Educação Física cultural que se pode abstrair dos materiais analisados é o modo como a avaliação do trabalho pedagógico aconteceu, sempre com apoio dos registros (MÜLLER, 2016) que, durante o ensino remoto, foram transpostos para o *padlet*, gravação e envio de vídeos e postagens nas redes sociais. Esses recursos facilitaram a documentação das atividades realizadas e, conseqüentemente, o processo de avaliação, o que na perspectiva em tela resumidamente significa analisar os efeitos das atividades propostas e planejar as seguintes. Nesse sentido, a avaliação não se debruça sobre objetivos alcançados individualmente pelos/as estudantes, mas oferece informações importantes para reorganizar ou reafirmar o percurso didático traçado, bem como a reconfiguração do PPP da escola (NASCIMENTO, 2020).

O material analisado nos permitiu entrar em contato com potencialidades e dificuldades no desenvolvimento do currículo cultural da Educação Física no ensino remoto. Em linhas gerais, as professoras perceberam que não se tratava simplesmente de transpor a aula presencial para o formato virtual, dada a necessidade de adequar as situações didáticas às condições concretas das/os estudantes. Nos parece que a preocupação constante em proporcionar momentos de vivência dificultou a proposição de situações que problematizassem a ocorrência das brincadeiras, pois não há qualquer referência a momentos de problematização da execução das representações das brincadeiras no documento analisado. A problematização das representações acerca da prática corporal tematizada e dos seus participantes é um traço distintivo da proposta.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o acompanhamento das famílias mostrou-se imprescindível. O mesmo pode ser dito da experiência remota com o currículo cultural da Educação Física na Educação Infantil. Os dados indicam que as crianças pequenas parecem ainda não ter tido oportunidades suficientes para desenvolver a autonomia necessária para utilização das tecnologias digitais como recursos didáticos

Sendo afetadas pelos princípios ético-políticos da Educação Física cultural, mesmo diante das restrições impostas pelo ERE, as professoras promoveram situações didáticas da vivência, leitura e ressignificação das práticas corporais, aprofundamento dos conhecimentos e ampliação das fontes de significação, além do registro e avaliação do trabalho pedagógico.

Masella *et al* (2020, p. 22) apontam as potencialidades do ERE

Encontramos algumas potencialidades no ensino remoto, como a possibilidade de nos aprofundar no reconhecimento do patrimônio cultural e corporal da nossa comunidade. Mesmo que nossas práticas no ensino presencial já efetivassem a

participação das famílias no trabalho pedagógico, nos diálogos e nas decisões administrativas da escola, a configuração virtual ampliou a possibilidade de interação e participação de outros membros, como irmãos, tios e primos que, algumas vezes, até mesmo residiam em outras cidades. Ela também proporcionou a variedade de formatos interativos, já que as crianças passaram a conhecer mais sobre a rotina de nossas casas e nós as delas.

Além disso, o trabalho digital possibilitou a participação de mestres e mestras de capoeira de outros Estados, estabelecendo diálogos formativos com as professoras e trocas com as crianças, importantes para as tematizações. Por conta da parceria estabelecida com a mestra Manô - mestra de capoeira angola que aceitou nosso convite de responder às perguntas das crianças - abriram-se caminhos para um percurso formativo entre a EMEI Nelson Mandela e o grupo Nzinga de Capoeira Angola a se dar em 2021.

Essa primeira análise das narrativas de professoras que afirmam colocar o currículo cultural em ação nos permitiu afirmar que essa vertente da Educação Física proporcionou a flexibilidade exigida pelo ERE, contribuindo, portanto, para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade. No entanto, os cenários educacionais da cidade de São Paulo se modificaram (e muito) nos últimos dois anos. Como vimos no capítulo 2, o ensino se hibridizou e no início do ano de 2021 as crianças estavam nas escolas de maneira escalonada, passando a 100% das turmas no mês de novembro.

No que se refere à escrita-currículo, pode-se dizer que ela se deu por meio das trocas de áudios, fotografias e vídeos, empregados para dar andamento às tematizações, apresentando certa dificuldade em sua fluidez devido à demora na comunicação. Para Masella *et al.* (2020, p. 21), “não foi possível a comunicação pelo toque, a observação das brincadeiras e interações coletivas, olhares, cheiros e suspiros, expressividades valiosas em nossos registros ao traçarmos percursos investigativos”. Diante disso, pode-se inferir que embora possível, o currículo cultural no ERE se mostrou mais moroso, menos fluido, menos dinâmico e não conseguindo atingir a totalidade das turmas das escolas nas quais as experiências foram vivenciadas.

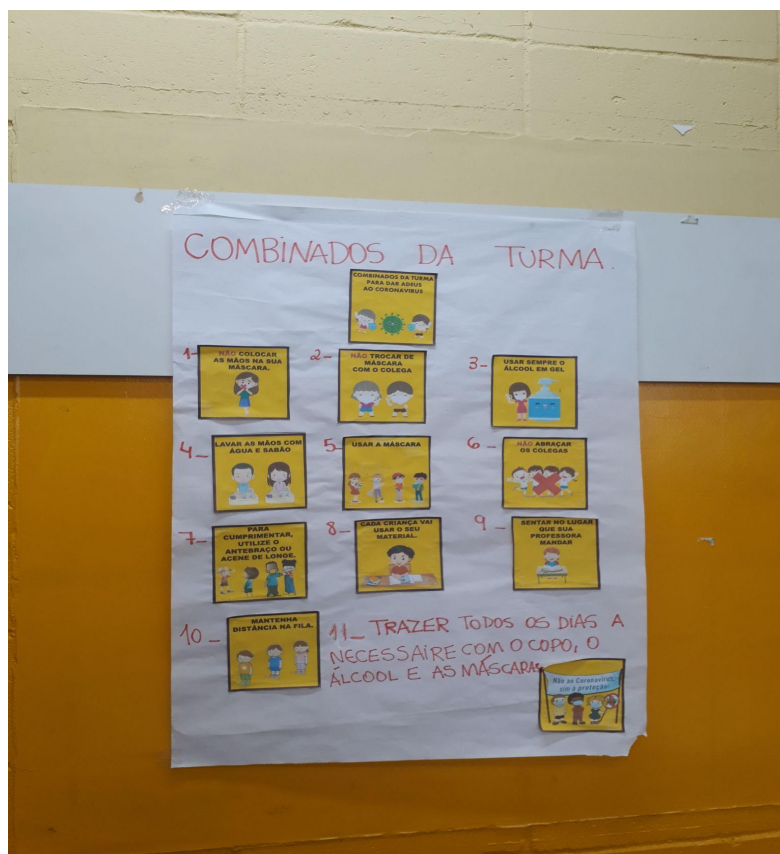
5.2 Currículo cultural no Ensino Híbrido Emergencial

Ainda tomando os vídeos publicados no site do GPEF como referencial empírico, entramos em contato com o trabalho da professora Aline Nascimento, da EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo, no bairro São Mateus, na Zona Leste de São Paulo, cujos registros estão disponíveis na aba Educação Física cultural no ensino híbrido. O acesso a esses materiais despertou a curiosidade de observar o trabalho *in loco*, o que nos levou a

procurar a docente, apresentar-lhe os objetivos da pesquisa, o método proposto e solicitar autorização para observar suas aulas durante o EHE. Cabe ressaltar que embora o formato híbrido tivesse se iniciado em fevereiro de 2021, só foi possível o início da observação em campo no final do ano, pois optamos por aguardar que o esquema vacinal se completasse.

Para formalizar a pesquisa, uma carta de apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa, solicitando autorização para a realização da pesquisa, foi encaminhada à direção da escola EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo, no dia 23 de setembro de 2021.

O estado de São Paulo optou por hibridizar o ensino no ano de 2021, propondo o revezamento de estudantes nas escolas, buscando incutir no ambiente escolar os protocolos de segurança sanitária. A campanha informativa implicou, entre outras ações, na fixação por toda a escola, por todas as salas de aula e por todos os espaços, de cartazes como os que seguem abaixo.





O EHE obriga os profissionais da educação a enfrentarem a dificuldade de manter as crianças seguras dentro da escola. O afeto, as trocas de abraços, o compartilhamento de material escolar, o uso controlado dos bebedouros (apenas com copo ou garrafa individual), dos banheiros, o contato com professoras/es especialistas que transitam entre as turmas, tudo isso gerou um clima de incerteza, insegurança e medo no cotidiano escolar. Em uma imersão no campo, acompanhando a professora Aline, foi possível ouvir, pelos corredores: “mas essa aluna não é do grupo 1, hoje não é o grupo 2?” Em conversa entre uma professora de Educação Física e uma professora polivalente, nota-se a preocupação com a interação entre estudantes; professoras/es; professores e estudantes; e estudantes e as tematizações, elas dão a entender que as crianças “perderam” um pouco da dinâmica escolar, nesse tempo em que ficaram fora da escola, elas não tiram dúvidas, interagem muito pouco com a professora durante a explanação do tema da aula, e estão sempre buscando aprovação das professoras

para cada atividade realizada, além disso a demonstração de afeto parece estar aumentada. Ao entrar na sala de aula do segundo ano com a professora Aline, foi possível ouvir: “Prô eu to com saudade de você; Prô, eu tava com saudade da avaliação da outra Prô”.

Foi um período diferente na escola, não há como negar. Como previsto, a dinâmica mudou. A preocupação constante com a higienização das mãos, com manutenção do distanciamento social, com qual grupo deveria estar na escola, com a utilização das máscaras, constituiu o cotidiano escolar no momento de hibridização. É impossível mensurar quantas vezes a professora Aline advertiu as crianças sobre o uso correto das máscaras durante as aulas, quantas vezes é possível ouvir “lave as mãos bem lavadas pra depois você beber água”, “não esquece do álcool pra voltar pra sala”? Na sala das/os docentes há uma preocupação com o tamanho das máscaras das crianças, elas são maiores e, portanto, caem para o queixo com frequência. Também há uma preocupação com o contexto familiar das crianças, uma professora diz: “não tem como eu cobrar o uso da máscara, sabendo que ela não tá usando fora da escola, eu tenho que considerar como aquela criança vive, mas toda vez que eu falo ela coloca de volta, você vê que não é por maldade.”

No que se refere às aulas de Educação Física, observamos duas tematizações em curso, *Tik Tok* em turmas de primeiro e segundo ano e ginásticas em turmas de terceiro e quarto ano. Uma das coisas que chama a atenção é que as turmas de 2º ano tiveram seu primeiro contato com a escola durante o ERE, no entanto a ideia de que as aulas de educação física acontecem na quadra; são para correr e brincar; e que os grupos têm de ser divididos em meninos e meninas parecem muito latentes nessas crianças, o que nos leva a perguntar: de onde vem isso? A questão da auto-regulação e da regulação do outro, parece bem forte, mesmo em turmas que teoricamente não vivenciaram a escola a posteriori, isso foi observado em momentos da tematização do *Tik Tok*, quando, mesmo sem a censura da professora Aline, as crianças diziam que não dançar determinadas coreografias do aplicativo porque “tinha nome feio”. As crianças parecem entender a escola como um instrumento de controle de conduta, onde algumas práticas que podem fora dela, nela são proibidas, mesmo em suas primeiras vivências na escola.

A divisão das turmas em grupos conferiu uma peculiaridade: algumas crianças de uma mesma turma já haviam realizado atividades que as demais não tinham tido contato ainda. O

Google Sala de aula continuou sendo utilizado pela escola, como ferramenta de atividades remotas, uma vez que a hibridização consistia em momentos remotos e presenciais. Porém, se durante o ERE a devolutiva das atividades já era baixa, no EHE o número de entrega de atividades caiu ainda mais.

Apesar de a adesão aos instrumentos virtuais disponibilizados pela escola fosse pouca, evidenciada pela quantidade ínfima de entrega de atividades, muitas vezes justificada pela demora na entrega dos *tablets* disponibilizados pela prefeitura, não resta dúvidas de que o uso das tecnologias internet se intensificou durante a pandemia. Essa intensificação foi perceptível nas aulas observadas, as crianças das turmas de 1º e 2º anos, pareciam estar à vontade com o aplicativo *Tik Tok*, muitas vezes sendo elas a auxiliarem a professora em seu manuseio. Por não serem alfabetizadas, ainda, elas utilizavam um recurso de busca das músicas por voz. Há que se questionar, se as crianças estão familiarizadas com ferramentas da internet, se houve a entrega de equipamentos que facilitassem o acesso aos materiais disponibilizados pela escola, porque as respostas às atividades eram baixas?

Embora algumas características do ERE, como a pouca interação em canais oficiais da escola, tivesse se mantido no EHE, com a volta das crianças à escola já não havia mais a ausência do toque, do olhar, dos conflitos. Diante disso, os momentos de problematização que se viram prejudicados no modelo remoto, quando a professora Aline tematizou as brincadeiras na quarentena (NASCIMENTO, 2020), parecem ter tomado conta de ambas tematizações. Em momentos e circunstâncias diferentes, questões de gênero apareceram fortemente durante suas aulas. Inspirada pela leitura de Butler, a professora Aline, em certo momento problematizou com uma turma de 3º ano a comunicação não violenta, quando precisou intervir em um conflito entre dois alunos da turma. Essa questão a fez recordar de um momento em que uma aluna da mesma turma sofreu violência verbal por ter o cabelo num corte dito masculino. Esse movimento fez com que um dos alunos da turma se denunciasse enquanto o agressor da menina em questão, espontaneamente o menino se desculpou por seus atos.

A escrita-currículo parece mais fluida no EHE em relação ao ERE. Durante a tematização das ginásticas, a professora Aline foi desenhando o percurso de acordo com as falas e registros das crianças. Em um primeiro momento, elas tiveram contato com as ginásticas presentes nas academias, como musculação, ioga e pilates. Uma das professoras da

escola é proprietária de um estúdio de pilates, por isso, foi convidada a gravar um vídeo para mostrar um pouco da gestualidade dessa prática corporal para a turma, lembrando que o *Google Sala de Aula* ainda era bastante acionado pelas professoras, daí a proposta de postar os vídeos na plataforma, conversar a respeito e vivenciar as ginásticas na escola. Diante de alguns comentários das crianças sobre quem pode ou não praticar ginásticas, surgiu a necessidade de se problematizar a representação do corpo praticante de ginásticas, o que evidencia mais uma vez que a presença das crianças na escola potencializa os momentos de problematização, o que se mostrava bastante difícil durante o ERE. Dando continuidade à tematização, ao questionar as turmas se existiam outros tipos de ginásticas, uma das crianças do 3º ano disse que era praticante de ginástica rítmica, com isso, o percurso da tematização se virou para essa prática corporal. Durante as vivências, pudemos perceber a competitividade das crianças e a necessidade da divisão em grupos de meninos e meninas, como rivais. Essas observações, que levaram a professora Aline a eleger um caminho e não outro, tampouco aconteciam no ERE.

Para compreender melhor as potencialidades do EHE, é preciso que se vá além do observado em campo, portanto, pretende-se em momento posterior à escrita deste texto, entrevistar outras/os docentes de outras escolas.

5.3 Currículo cultural no retorno às aulas presenciais

O retorno às aulas presenciais com 100% dos/as turmas ocorreu em novembro de 2021, no entanto, a escola na qual houve a imersão aderiu à greve das/os funcionárias/os da educação que questionavam a Reforma da Previdência do município de São Paulo, proposta pelo prefeito Ricardo Nunes, por meio do projeto de emenda à Lei Orgânica (PLO) 07/2021 - conhecido como Samparev 2. A Previdência Social é um dos pilares da Seguridade Social e, portanto, um direito do cidadão brasileiro, assegurado pela Constituição Federal do Brasil de 1988, que a define em seu Artigo 6º como um dos direitos sociais fundamentais. Além disso, a Constituição estabelece em seu Artigo 194 as características e objetivos da Seguridade Social, versando que a mesma “compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social”. (BRASIL, 1988). Para financiamento da Seguridade Social, a Constituição Federal de 88 estabelece em seu Artigo 195 que:

Art. 195. A seguridade social será financiada por toda a sociedade, de forma direta e indireta, nos termos da lei, mediante recursos provenientes dos orçamentos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e das seguintes contribuições sociais:

I - dos empregadores, incidente sobre a folha de salários, o faturamento e o lucro;

II - dos trabalhadores;

III- sobre a receita de concursos de prognósticos. (BRASIL, 1988)

Embora esteja evidente que não são apenas os trabalhadores os responsáveis pelo financiamento da Previdência Social, tornou-se uma prática comum dos governos brasileiros responsabilizar os servidores públicos pelo chamado déficit previdenciário, portanto, as reformas sugeridas tanto pelo governo federal quanto pelos governos estaduais e municipais vêm buscando alterar principalmente os pré-requisitos para a aposentadoria de toda classe trabalhadora. Na cidade de São Paulo, sob a justificativa de diminuir o déficit da previdência, o ex-prefeito Fernando Haddad, em 2015, encaminhou o Projeto de Lei nº 621/16, aprovado em 2018, no mandato de Bruno Covas. Aprovado, o PL passou a ser a Lei nº 17.020 que instituiu o Regime de Previdência Complementar (RPC)/Sampaprev. O Sampaprev 2 propõe alterações na Lei nº 17.020, acompanhando a reforma da previdência nacional, ocorrida em 2019, por meio da emenda constitucional nº 103.

A professora Aline, cujas aulas estávamos acompanhando, participou das manifestações contrárias à reforma ocorrida no dia 10 de novembro, tendo sido atingida por bomba de “efeito moral”. A Guarda Civil Metropolitana (GCM)⁵ como dispositivo de controle, pautada na falsa ideia de segurança social usa de sua autoridade e de instrumentos coercitivos para estabelecer o que chamam de ordem. A arbitrariedade do lançamento de bombas em um grupo de servidoras/es públicos/as é a ilustração de uma ação com base na colonialidade do poder (CURIEL, 2020).

Dezembro, mês de encerramento do ano letivo conturbado, uma pausa de aproximadamente um mês devido à greve, como estava a escola? Como os corpos-professores e os corpos-alunos voltam para a escola? Agenciadas por essas perguntas, retomamos as atividades, tanto pedagógicas quanto as de pesquisa, em 29 de novembro.

⁵ Cabe o destaque de que a GCM que agiu com violência contra as/os manifestantes, é composta por funcionárias/os públicos que são submetidos, inclusive ao mesmo regime previdenciário questionados na manifestação .

Nesse ínterim com a vinda de algumas estagiárias à escola, as tematizações ginástica e tik tok foram interrompidas e deu-se início a tematização da cultura hip hop. A professora Aline trouxe elementos da cultura hip hop para que as crianças pudessem acessar os conteúdos referentes ao break dance, prática corporal inerente ao estilo musical em questão. Essa demanda externa não impediu que fossem realizadas as vivências, leituras da prática corporal e atividades de aprofundamento, uma vez que a professora apresentou o que foi possível a respeito do tema, por meio de vídeos que continham a exposição de “Os gêmeos” e apresentações de break dance de um B-boy conhecido da professora.

A greve e a intervenção das estagiárias impediram a finalização da tematização das ginásticas. Em uma próxima etapa da pesquisa, pretende-se ampliar o material empírico e submetê-lo à análise mediante o confronto com a teoria curricular cultural da Educação Física, a fim de compreender as especificidades dessa proposta em tempos pandêmicos, buscando identificar os campos teóricos que podem ter inspirado os/as docentes, quais princípios ético-políticos os/as agenciaram e como foram pensadas e desenvolvidas as situações didáticas. Para tanto, as observações na escola serão intensificadas, outros registros da prática reunidos e novas entrevistas realizadas.

Referências

- ADORNO, T. W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo: Ed. UNESP, 2019. (Cap.p. XIX – Tipos e síndromes- p.p. 515-595)
- ALVIANO JÚNIOR, W.; SOUZA, R. A. P. Vinte edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: tendências sobre pesquisas em Educação Física escolar. **Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte – O que pode o corpo no contexto atual? Controle, regulação e perda de direitos como desafios para Educação Física e Ciências do Esporte**. Natal (RN): UFRN, 2019
- ANDRADE, S.S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In.: MEYER, D.E; PARAÍSO, M.A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. - 2.ed. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- ANGELUCCI, C. B.; NEIRA, M. G.; PAGOTTO-EUZEPIO, M. S.; OLIVEIRA, R.; PRIETO, R. G.; SANTOS, V. M. Ensino (superior) remoto emergencial: questões éticas. **Jornal da USP**. 10/06/2021. Disponível em <https://jornal.usp.br/?p=424653>. Acesso em 19 jun.2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019**. Diário Oficial de União. Brasília – DF, 2019. 1p. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=13/11/2019&totalArquivos=127> Acesso em: 23 nov. 2019
- BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? Educação. Santa Maria. **Revista Educação**. Santa Maria. v. 44, p. 01-23, 2019.
- CARVALHO. M.P Interseccionalidade: um exercício teórico a partir de uma pesquisa empírica. **Cad. Pesquisa**., São Paulo, n.176, p.p. 360-374, abr./jun. 2020.
- COLLINS, Patricia Hill. Mammies, matriarcas e outras imagens de controle. In: COLLINS, Patricia H. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CURIEL, O. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, H.B. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus (coleção corpo e motricidade), 1995.
- EVARISTO, C. **Olhos d'água**.1. ed. – Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. 116 p. : il. ; 21 cm. ISBN 978-85-347-0597-4 (Pallas Editora)
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.
- FANON, F. Racismo e Cultura. In: MANOEL, J. LANDI, G. **Revolução Africana: uma antologia do pensamento marxista**. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

GONZALEZ, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Ciências Sociais Hoje, Brasília, n. 2, p.p. 223-244, 1984.

GRAMORELLI, L. C.; NEIRA, M. G. Concepções de cultura corporal e seus reflexos no ensino de Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio Apicuri, 2016.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

KLEIN, C.; DAMICO, J. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, D.E; PARAÍSO, M.A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. - 2.ed. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MACEDO, E. "A base é a base". E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014 - 2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

MATTA, G.C., REGO, S., SOUTO, E. P., SEGATA, J., eds. **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia [online]**. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021, 221 p. Informação para ação na Covid-19 séries. ISBN: 978-65-5708-032-0

MBEMBE, A. **A crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014

MBEMBE, A. **A Necropolítica**. N-1Edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade**. Trad. Marta Lança. Lisboa-Portugal, Ed. Antígona, 2017.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física Cuida do Corpo... e "Mente"**. 22ª. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2007.

MEYER, D.E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, D.E; PARAÍSO, M.A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. - 2.ed. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MÜLLER, A; NEIRA, M. G. **Avaliação e registro no Currículo Cultural da Educação Física. Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018.

NEIRA, M. G. Definição do tema e planejamento das situações didáticas. In: **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2a. Ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. 323 f. Tese (Livre-Docência) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.) **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016.

NEIRA, M. G.; BORGES, C. C. O. Esquadrinhar e Governar: análise das recomendações do CONFEF para a Educação Física escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 571-590, abr./jun. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623664150>.

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. In: MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A. (Orgs.). **Linguagens na Educação Física escolar: diferentes formas de ler o mundo**. Curitiba: CRV, 2021. p. 21-40.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.) **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016.

NUNES, M. L. F.; SILVA, F. M. C.; BOSCARIOL, M. C.; NEIRA, M. G. As noções de vivência e experiência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, e20190047, 2021.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L.; NEIRA, M. G. **A etnografia pós-crítica como modo de investigar a Educação Física cultural**. Motrivivência, (Florianópolis), v.33, n. 64, p. 01-17, 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 2175-8042

SALES, S.R. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In.: MEYER, D.E; PARAÍSO, M.A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. - 2.ed. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SANTOS JUNIOR, F. N. **Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes**. 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Edições almedina. Coimbra, 2020.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20160168, 2019.

SCHWARCZ, L. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. SP: Cia das Letras, 2019.

SCHWARCZ, R. **Dois meninas**. SP: Cia das Letras, 1997.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 3ed.; 11 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOUZA, R. A. P.; ALVIANO JÚNIOR, W. Os saberes docentes em Educação Física nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais do Brasil. **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte – Educação Física e esporte no tempo presente: defender vidas, afirmar as ciências**. Belo Horizonte: UFMG, 2021.