

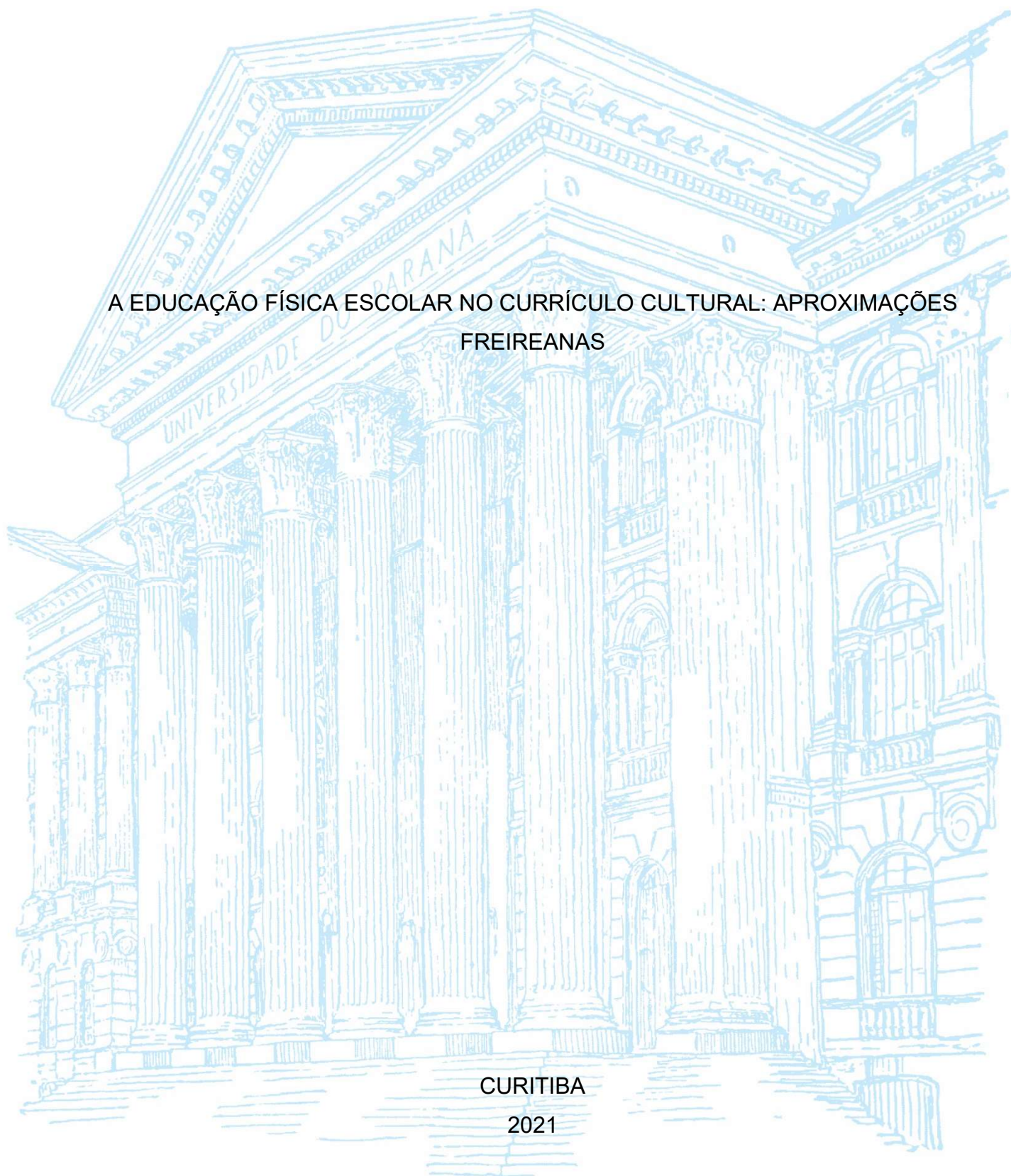
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANNA CARLA PAULINO

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CURRÍCULO CULTURAL: APROXIMAÇÕES
FREIREANAS

CURITIBA

2021



ANNA CARLA PAULINO

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CURRÍCULO CULTURAL: APROXIMAÇÕES
FREIREANAS

Monografia apresentada ao curso de graduação em Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Maria Aparecida Zanetti

CURITIBA

2021

TERMO DE APROVAÇÃO

ANNA CARLA PAULINO

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CURRÍCULO CULTURAL: APROXIMAÇÕES FREIREANAS

Monografia apresentada ao curso de graduação em Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Prof(a). Dr(a). Maria Aparecida Zanetti

Orientador(a) – Departamento de Planejamento e Administração Escolar –
Setor de Educação / UFPR

Prof. Dr. Herrmann Vinicius de Oliveira Mueller
Departamento de Educação Física / UFPR

Prof. Dr. Pedro Xavier Russo Bonetto
Departamento de Educação / FEUSP

Curitiba, 19 de agosto de 2021.

Às minhas tias, Edi e Tata, por todo o amor

AGRADECIMENTOS

Ao professor, mentor e amigo Alexandre França Salomão, por todos os conhecimentos compartilhados, por toda ajuda e incentivo nos caminhos da docência.

A professora Maria Aparecida Zanetti, pela orientação e pelos ensinamentos.

Aos professores membros da banca avaliadora por aceitarem o convite e pelas valiosas contribuições nesta pesquisa.

A todos os meus professores do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, pelo aprendizado e pelas trocas durante o meu crescimento acadêmico.

A minha família, pelo apoio incondicional durante toda minha trajetória.

Aos meus companheiros de luta e de vida, pela amizade, escuta, acolhimento e por estarem sempre ao meu lado.

Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode fazer política, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a educação brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes.

Moacir Gadotti

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de identificar as contribuições de Paulo Freire no campo da Educação Física Escolar, com relação às perspectivas pós-críticas. A pesquisa inicia com o levantamento de produções acadêmicas acerca dos descritivos da Educação Física e de Paulo Freire e os referenciais utilizados pelas mesmas, parte, então, para a contextualização da educação física escolar, e logo para a análise de relatos de experiência em práticas pedagógicas de professores de escolas públicas do ensino básico, que comungam com a perspectiva pós-crítica, aqui especificamente o Currículo Cultural de Educação Física, segue destacando a relação entre a ação pedagógica e os princípios ético-políticos, bem como os encaminhamentos pedagógicos da perspectiva cultural (dada suas ligações com a literatura); e finaliza com um relato de experiência e reflexões da própria autora. Para tanto baseamo-nos, principalmente nos estudos de FREIRE, 2019; NEIRA, 2011; NEIRA E NUNES, 2009; e SANTOS, 2016. A partir da bricolagem, buscou-se unir diferentes fontes, formas de pesquisa e de artistagem a fim de não privilegiar nem descartar métodos que pudessem contribuir com este estudo. Este é um trabalho monográfico de conclusão de curso de licenciatura com intuito de enriquecimento para o campo escolar. Verificou-se que as possíveis aproximações dos estudos freireanos aplicados à prática pedagógica da educação física escolar, pela perspectiva culturalmente orientada, se dá de maneira subjacente às tematizações e problematizações, de forma a agregar ao processo didático dos professores alguns conceitos abordados por Paulo Freire, sem que este seja necessariamente um referencial utilizado diretamente por eles.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Currículo Cultural. Paulo Freire.

ABSTRACT

This study aims to identify the contributions of Paulo Freire in the field of School Physical Education in relation to post-critical perspectives. The research starts by investigating academic works on the narratives of Physical Education and Paulo Freire and the references used by them. Then it contextualizes school physical education and analyzes experience reports of pedagogical practices by public elementary school teachers who share the post-critical perspective – specifically the Cultural Curriculum of Physical Education. The investigation highlights the relationship between the pedagogical action and ethical-political principles, as well as pedagogical referrals from the cultural perspective (given its links with literature); and it concludes with the author's report of experience and reflections. To do so, we referred to the studies by FREIRE, 2019; NEIRA, 2011; NEIRA E NUNES, 2009; and SANTOS, 2016. Based on bricolage, we sought to unite different sources, forms of research and artistry in order not to privilege or discard methods that could contribute to this study. This is a graduation monographic work which aims at enriching the school field. It was found that the possible approaches of Freirean studies applied to the pedagogical practice of school physical education — from the culturally oriented perspective — occur in an underlying way with respect to thematizations and problematizations, adding some concepts addressed by Paulo Freire to the didactic process, even if he is not a reference directly used by them.

Keywords: School Physical Education. Cultural Curriculum. Paulo Freire.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Relato de experiência: “Carimbó entre a cópia e criação” de Pedro Xavier Russo Bonetto.....	54
FIGURA 2 - Relato de experiência: “Zum Zum Zum Zum Capoeira mata um” de Marcos Ribeiro Neves.....	55
FIGURA 3 - Relato de experiência: “Futebol e Copa do Mundo: um olhar diferente” de Felipe Nunes Quaresma.....	55
FIGURA 4 - Relato de experiência: “Estudos Culturais em ação: Tematizando o Funk na escola pública” de Daniel Bocchini e Daniel Teixeira Maldonado.....	56
FIGURA 5 – Movimento dos animais: representação 1.....	58
FIGURA 6 – Movimento dos animais: representação 2.....	58
FIGURA 7 – Relação de movimentos corporais e do Parkour.....	60
FIGURA 8 – Movimentos ressignificados do Parkour: representação 1.....	61
FIGURA 9 – Movimentos ressignificados do Parkour: representação 2.....	61
FIGURA 10 – Imagens que remetem ao Parkour: representação 1.....	62
FIGURA 11 – Imagens que remetem ao Parkour: representação 2.....	62
FIGURA 12 – Imagens que remetem ao Parkour: representação 3.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Instituições de ensino por região.....	17
GRÁFICO 2 – Volume de produções acadêmicas por ano, no período de 1996 – 2012.....	20
GRÁFICO 3 – Produções por temática.....	21
GRÁFICO 4 – Volume de produções acadêmicas por ano, no período de 2013 – 2019.....	23

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Total de programas de pós-graduação por região no Brasil.....	18
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEBES – Centro Brasileiro de Estudos de Saúde

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

DC – Diário de Campo

GEPEF/FEUSP – Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MP – Mestrado Profissional

PIB – Produto Interno Bruto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 CAPÍTULO I – NOTAS SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA DE 1996 A 2019: PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	15
1.1 Considerações Iniciais.....	15
1.2 Trabalhos acadêmicos no período de 1996 a 2012.....	19
1.3 Trabalhos acadêmicos no período de 2013 a 2019.....	22
1.4 Considerações gerais sobre as produções acadêmicas encontradas nos períodos de 1996 a 2012 e 2013 a 2019.....	24
1.5 Produções da Perspectiva Cultural da Educação Física Escolar e as contribuições freireanas.....	26
2 CAPÍTULO II – ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	29
2.1 As teorias não-críticas da educação física escolar.....	29
2.2 As teorias críticas da educação física escolar.....	30
2.3 As teorias pós-críticas da educação física escolar.....	32
3 CAPÍTULO III – O CURRÍCULO CULTURAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: APROXIMAÇÕES FREIREANAS.....	35
3.1 Análise dos relatos de experiência a partir da Perspectiva Cultural.....	36
3.2 Currículo Cultural e Paulo Freire: aproximações.....	46
3.3 Conexões dos relatos de experiência com a pedagogia freireana.....	49
4 CAPÍTULO IV – ARTISTANDO UMA NOVA ESCRITA-CURRÍCULO.....	54
4.1 Artistando os relatos de experiência de professores da Educação Básica.....	54
4.2 O Currículo Cultural em movimento.....	56
4.3 Refletindo com Paulo Freire: uma prática pedagógica em Educação Física escolar da autora.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69
Relatos de Experiência.....	72
Teses e Dissertações – Produções Acadêmicas de 1996 a 2012.....	72
Teses e Dissertações – Produções Acadêmicas de 2013 a 2019.....	74

INTRODUÇÃO

Entender que a Educação é um ato político e que todo sujeito faz parte das relações de poder que gerem nossa sociedade me trouxe inquietações como acadêmica e pessoa. O que eu, como indivíduo desse sistema do qual faço parte, posso fazer para mudar as lógicas operacionais de uma sociedade doente?

É claro que esse questionamento nunca esteve assim tão claro, mas sempre existiu, e o processo de imersão no conhecimento teórico acadêmico me fez entender parte daquilo que tanto buscava.

Ao decorrer de minha graduação como licencianda em Educação Física, muitas teorias e métodos me foram apresentados a fim de demonstrar a correta atuação do profissional de educação física nas escolas. Algumas conceituadas, outras muito aplicadas, e até mesmo aquelas que “não tem erro”, mas nenhuma foi tão significativa para mim quanto as práticas pedagógicas do Currículo Cultural. Conhecer através dos relatos de práticas a realidade do chão da escola e das quadras, para além da teoria, junto ao ato político educacional, inerente (ou que pelo menos deveria ser) a qualquer professor que deseja formar de fato um cidadão crítico e de direitos, me fizeram acreditar em uma nova educação física.

A partir desta primeira sinapse se ramificaram em mim novos caminhos, neste rizoma do conhecimento, onde pude seguir por aqueles que alimentavam minhas respostas. Minha identificação, já grande, com Paulo Freire se torna então um dos pilares na construção do meu percurso, ao lado da busca pelo conhecimento da abordagem cultural, o Currículo Cultural em Educação Física Escolar.

Paulo Freire também tomado como referencial no Currículo Cultural, é para além de teórico renomado, um brasileiro. Aquele que assim como nós vivenciou e escreveu sua trajetória a partir desta cultura, desta gente, da qual partilhamos nossos saberes e relações. Ora, se é do educando que busco compreender a cultura na escola, da escola brasileira, é nele que encontro razão no ato de educar.

Fundamentada no trabalho de Ivan Luis dos Santos, intitulado “A tematização e a problematização no currículo cultural de Educação Física”, que aprofunda as relações do Currículo Cultural junto ao trabalho de Paulo Freire, pude compreender as ligações entre ambos a partir da tematização e da problematização propostas por Freire.

Como consequência disso, busquei entender como o Currículo Cultural se constitui, quais seus referenciais, o que produz e como produz. Apoiada em seu material de produção mais significativo, os relatos de experiências dos professores que atuam nas escolas da educação básica, inicio minha pesquisa abarcando suas conexões entre prática-teoria, a partir da abordagem culturalmente orientada. A fim de compreender em que medida o Currículo Cultural em Educação Física Escolar se aproxima de Paulo Freire nesses relatos de experiências.

Entretendo os conhecimentos analisados desde o levantamento dos trabalhos científicos catalogados, adentrando as perspectivas da educação física escolar, as relações entre o Currículo Cultural e as concepções freireanas a partir de relatos de experiência e culminando na artistagem e reflexão sobre as práticas pedagógicas, nota-se sua irredutibilidade entre a pesquisa e o contexto da qual essas práticas acontecem, iniciando assim uma bricolagem.

Segundo Neira e Lippi (2012)¹, os Estudos Culturais se apropriam de diversas perspectivas teórico-metodológicas para produção do conhecimento, reconhecendo as construções discursivas, as relações de poder, as identidades e a subjetivação das relações sociais como parte dos processos de construção do conhecimento, e levando em conta o contexto histórico (político, cultural e atual), configurando a bricolagem:

Na bricolagem não se busca descobrir verdades, como se elas estivessem escondidas à espera de um investigador, o que se pretende é entender a sua construção e questionar como os diversos agentes sociais produzem e reproduzem o que é imposto pelos discursos hegemônicos. Ora, teorias e conhecimentos nada mais são do que artefatos culturais e linguísticos. Uma vez que a interpretação está imbricada na dinâmica social e histórica que moldou o artefato cultural sob análise, a bricolagem reconhece a inseparabilidade entre objeto de pesquisa e contexto. (NEIRA E LIPPI, 2012, p. 610).

A partir disso e dentro disso, entendo que vivenciar um processo educacional já não anda mais separado do ato de construir a educação, e entendendo também que como sujeito imbricada nessas relações e constituições sociais faz-se necessário ir além do ensinar, é preciso aprender, refazer, ressignificar, criar e recriar o ato pedagógico todos os dias.

¹ Apoiados nas obras “Estudos Culturais: uma introdução” (2008) de Cary Nelson; Paula A. Treichler; Lawrence Grossberg e “Estudos Culturais” (2008) de John Frow e Meaghan Morris.

CAPÍTULO I – NOTAS SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA DE 1996 A 2019: PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO FÍSICA

1.1 Considerações Iniciais

A partir da busca no Banco de Teses e Dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)², utilizando dos descritores “Paulo Freire” e “Educação Física” junto ao booleano AND³, sem a utilização de nenhum filtro, no período de 1996 a 2019, foram encontrados 83 trabalhos entre dissertações de mestrado e teses de doutorado, na língua portuguesa.

Dos 83 trabalhos encontrados 20 foram excluídos da análise, 1 deles por referenciar de forma errônea Paulo Freire, onde coloca o mesmo como autor da obra “Educação de corpo inteiro”, produção que na verdade pertence a João Batista Freire; e outros 19 foram excluídos por não fazerem ligação direta com a temática e sendo apenas encontrados na pesquisa devido ao fato de estarem alocados na “Belém Biblioteca Depositária: Biblioteca Paulo Freire”, nome que coincide com um dos descritores utilizados.

Sendo assim, foram investigados 63 trabalhos de pós-graduação, sendo 15 teses de doutorado, 39 dissertações de mestrado e 9 dissertações de mestrado profissional.

Na divisão por ano, os trabalhos acadêmicos de 1996 a 2012 foram analisados em conjunto, dado que até este último ano os trabalhos são anteriores ao formato digital disponibilizado na plataforma Sucupira⁴, encontrando-se ao todo, neste período de 16 anos, 25 trabalhos.

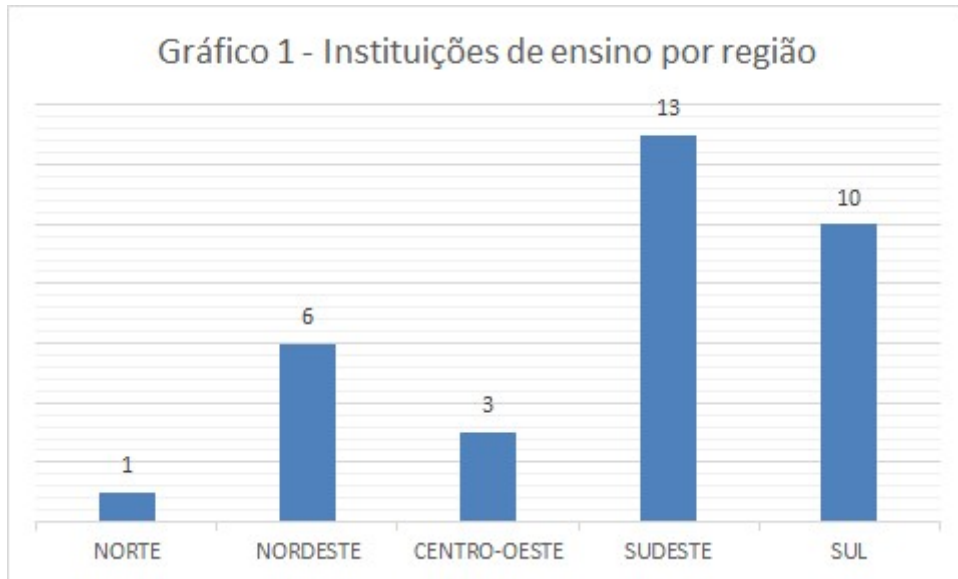
² Fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação na modalidade stricto sensu em todo território brasileiro.

³ Operadores booleanos são palavras da língua inglesa que tem o objetivo de refinar uma busca a partir de combinações entre os termos ou expressões de uma pesquisa. O booleano AND utilizado restringe a pesquisa equivalente às expressões do termo ‘e’ em português, resultando na busca de ‘determinado termo ‘e’ outro termo’ juntamente. Outra estratégia utilizada foram as aspas (“ ”), que tem função de união de termos/palavras que devem ser encontradas juntas na pesquisa online, devido os termos a serem pesquisados fazerem partes de expressões na língua portuguesa, referindo-se a uma palavra composta (Educação Física), e nomes próprios (Paulo Freire).

⁴ A plataforma Sucupira é uma ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações a ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A plataforma disponibiliza em tempo real e com transparência as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica.

De 2013 a 2019, período de seis anos, foram localizados 38 trabalhos. Uma das possíveis explicações para esse crescimento em menor período de tempo, pode ser a crescente criação de novas instituições públicas de ensino superior, assim como a criação de novos programas de pós-graduação vinculados a elas. A partir de 2003, com o mandato de Presidente da República de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) e posteriormente com o primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011 a 2014), ambos do Partido dos Trabalhadores, foram criadas 18 universidades federais, 360 institutos federais e 173 campus universitários, quase duplicando o número de alunos entre 2003 e 2014, de 505 mil estudantes para 932 mil, que, quando comparados ao governo anterior, nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), nenhuma nova instituição de ensino superior, assim como programas de pós-graduação, foram criados.

Os 63 trabalhos analisados foram produzidos em 33 instituições de ensino superior, sendo 22 delas públicas e 11 privadas. Divididas entre as cinco regiões do país com: 1 instituição na região Norte, localizada no estado do Pará; 6 instituições na região Nordeste, divididas em duas no estado do Ceará, uma em Pernambuco, uma na Paraíba, uma na Bahia e uma no Rio Grande do Norte; 3 instituições no Centro-Oeste, sendo uma no Mato Grosso, uma em Goiás e uma em Brasília. Com maior número aparece a região Sudeste com 13 instituições, sendo seis no estado de São Paulo, cinco no estado do Rio de Janeiro, uma em Minas Gerais e uma no Espírito Santo, e, pôr fim, a região Sul, com o segundo maior resultado, com 10 instituições, sendo cinco no estado do Rio Grande do Sul, três em Santa Catarina e duas instituições no Paraná.



Essa disparidade entre as regiões pode, dentre outros, ser explicada a partir de alguns indicadores econômicos, como o Produto Interno Bruto (PIB)⁵; e indicadores sociais como a Renda Média Mensal da população brasileira e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Segundo censo de 2017 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com relação ao PIB brasileiro por estados do país, os estados que apresentaram maior PIB foram, respectivamente, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, sendo todos pertencentes à região Sudeste do país. Enquanto os que apresentaram menor PIB foram os estados de Roraima, Acre e Amapá, todos da região Norte do país.

Ainda pelo IBGE, o rendimento médio mensal domiciliar per capita nacional em 2018 foi de R\$1.337, sendo que as regiões Norte e Nordeste apresentaram os menores valores, com R\$886 e R\$815, em comparação com a região Sudeste que apresentou o maior valor, R\$1.639. Um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) mostrou que entre os anos de 2000 a 2010 o IDH das regiões brasileiras, por município, apresentou que as regiões com menor índices são a região Norte com 0,667 e a região Nordeste com 0,663; tendo como maior índice a região Sudeste com valor de 0,766; seguida pela região Centro-Oeste com 0,757; e a Sul com 0,754. Dados que são congruentes com o resultado do levantamento de teses e dissertações produzidas regionalmente, uma vez que esses fatores de desigualdades sociais e econômicas podem vir a interferir no acesso à escolarização desses agentes.

⁵ O PIB é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente calculado no período de um ano e em sua respectiva moeda.

Outra dessemelhança que pode ser levada em consideração é a concentração do número de programas de pós-graduação oferecidos por região. Dados que como apresentados na Imagem 1 coincidem com a mesma classificação de trabalhos apontados nessa pesquisa, onde a região Sudeste apresenta maior número de trabalhos, seguido das regiões: Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte; apresentando outra possível justificativa para os números levantados, predominando assim equivalentemente a produção nessas mesmas regiões

Quadro 1 - Total de programas de pós-graduação por região no Brasil

Região	Total	ME	DO	MP
CENTRO-OESTE	397	147	8	65
NORDESTE	965	389	18	161
NORTE	287	132	5	53
SUDESTE	1997	377	37	380
SUL	1002	288	11	155
Totais	4648	1333	79	814

Total de Programas de pós-graduação

ME: Mestrado Acadêmico

DO: Doutorado Acadêmico

MP: Mestrado Profissional

Fonte: Plataforma Sucupira

As instituições de ensino superior com maior número de trabalhos são: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Nove de Julho e a Universidade São Judas Tadeu, com 5 trabalhos cada uma. A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) aparece em seguida com 4 trabalhos. Posteriormente a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade Federal Fluminense (UFF) aparecem com 3 trabalhos cada uma. E outras nove instituições⁶ com 2 trabalhos cada e por fim dezessete instituições⁷ com apenas 1 trabalho cada uma.

⁶ Universidade Gama Filho, Universidade de Sorocaba, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Metodista de Piracicaba e Universidade Regional de Blumenau.

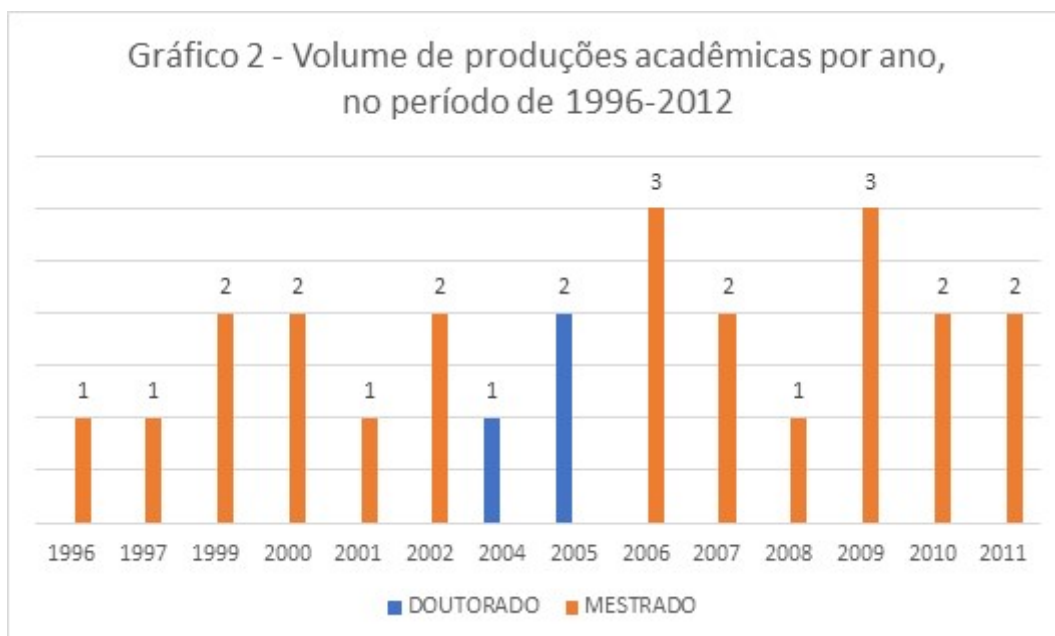
⁷ Centro Universitário de Volta Redonda, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica de Brasília, Universidade do Estado do Mato Grosso, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade do Vale do Itajaí, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal do Paraíba, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Pelotas,

A Universidade Federal do Paraná tem apenas um trabalho nestes dezesseis anos do período levantado, sendo uma tese de doutorado elaborada no ano de 2017 no programa de pós-graduação em educação com a temática, localizada na área de educação ambiental, utilizando de dez referenciais em Paulo Freire. O departamento de Educação Física da instituição que se configura desde 1939, não apresenta nenhum grupo de pesquisa ou linha de pós-graduação na área de Educação Física Escolar atualmente.

Os 63 trabalhos de pós-graduação, encontram-se agrupados em um total de 13 grandes áreas do conhecimento, assim distribuídos: 32, na Educação; 15, na Educação Física; 3, na área Ensino na saúde: formação docente interdisciplinar; 3, na Gestão e Práticas Educacionais; 2, em Ciências do movimento humano e um trabalho em cada uma das seguintes oito áreas: Direitos humanos, cidadania e políticas; Artes cênicas; Educação em ciência química da vida e saúde; Enfermagem; Ensino em ciências da saúde e do meio ambiente; Mídia e tecnologia; Processos socioeducativos e práticas escolares e, por último a área de Saúde e gestão do trabalho.

1.2 Trabalhos acadêmicos no período de 1996 a 2012

Dos 25 trabalhos alocados entre os anos de 1996 a 2012, conforme o Gráfico 2, os anos de 2006 e 2009 apresentaram maior número de produções/ano. Nos anos de 1998, 2003 e 2012 não foram encontradas dissertações e teses com os descritores escolhidos. As teses de doutorado se concentram em 2004 e 2005, não havendo produção de outras teses nos outros anos.



Como já elucidado anteriormente, esses 25 trabalhos não estavam disponíveis na plataforma nacional Sucupira, sendo assim buscou-se encontrar os mesmos em formato digital por meio das bibliotecas depositárias de cada instituição.

No buscador online a pesquisa se deu pelo título do trabalho; não sendo encontrado, adicionava-se o autor. Para aqueles ainda não encontrados, a busca foi por meio do repositório de cada instituição, individualmente, caso a mesma apresentasse o trabalho em formato digital. Do total de trabalhos acadêmicos do período, cinco⁸ deles não foram encontrados pelos buscadores e três⁹, apesar de aparecerem nas respectivas bibliotecas depositárias, só estão disponíveis para consultas em formato impresso, sendo assim, foram descartados da possibilidade de análise qualitativa.

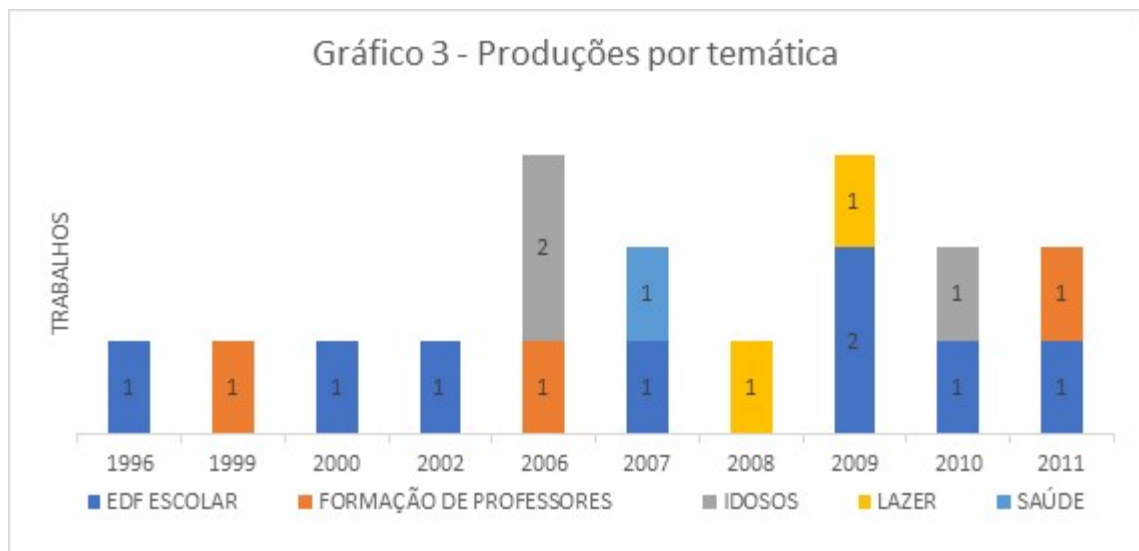
Foram então analisados 17 trabalhos ligados diretamente a pesquisa no período. Todos apresentam indicativos da abordagem freireana em seus resumos,

⁸ Implicações da teoria pedagógica de Paulo Freire para a práxis da Educação Física no ensino de primeiro grau (1997), Formação de professores da educação física - vivências de ensino dialógico-emancipatório em escolinhas de futebol na cidade de Cruz Alta/RS (2000), Concepção crítico-emancipatória: uma leitura dos pressupostos epistemológicos a partir da categoria ensino-aprendizagem (2001), As contribuições de Paulo Freire para a educação física: reconhecendo as suas influências (2002) e Resignificação do movimento em práticas escolares: o diálogo, a consciência, a intencionalidade (2004).

⁹ Capoeira para adolescentes internos na FEBEM: um estudo sobre a consciência (1999), Limites e possibilidades da educação física no contexto da escola cidadã - um estudo em escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre (RS) (2005) e A prática pedagógica do professor de educação física: atitudes de violência no contexto escolar (2005).

com destaque para oito deles que dedicam capítulos e subcapítulos à pedagogia de Paulo Freire e um que registra no título esse autor.

Agrupamos os 17 trabalhos nas seguintes temáticas: Educação Física escolar; Formação de professores; Educação Física para idosos; Lazer e Saúde. Assim distribuídos por ano conforme Gráfico 3:



Dos 17 trabalhos referenciados no período de 1996 a 2012, Paulo Freire aparece explicitamente nos referenciais bibliográficos de 16 deles, apenas um desses trabalhos, da temática educação física escolar, embora cite esse autor no seu resumo, não o apresenta nos referenciais bibliográficos.

As obras de Paulo Freire com maior número de referências nesses trabalhos são, em ordem decrescente do número de registros, as seguintes: Pedagogia da Autonomia (aparece em 15 trabalhos), Pedagogia do Oprimido (13), Educação como prática da liberdade (8), Pedagogia da Esperança (8), Educação e Mudança (7), Ação cultural para a liberdade (6), Conscientização: teoria e prática da libertação (6), Medo e Ousadia (6), Extensão ou Comunicação (5), A educação na cidade (4), Política e Educação (4), Pedagogia da Indignação (3), Por uma pedagogia da pergunta (3), Cartas a Cristina (2), Essa escola chamada vida (2), Pedagogia dos sonhos possíveis (2) e Professora sim, Tia não (2).

Outras 15 obras de Paulo Freire (produções individuais e conjuntas) aparecem apenas uma vez dentre as produções, sendo essas obras: A importância do ato de ler, Carta aberta aos educadores, Cuidado Escola, Alfabetização Leitura do mundo, Educação e Cultura, Criando métodos de pesquisa alternativa, O caminho se faz

caminhando, A sombra desta mangueira, Educação e atualidade brasileira, Que fazer: teoria e prática em educação popular, Aprendendo com a própria história, Pedagogia Diálogo e Conflito, Vivendo e Aprendendo, Educadores de rua e Paulo Freire para educadores.

Ao todo, são 32 livros e textos de Paulo Freire que aparecem nos 16 trabalhos acadêmicos relacionados à Educação Física, entre os anos de 1996 a 2012.

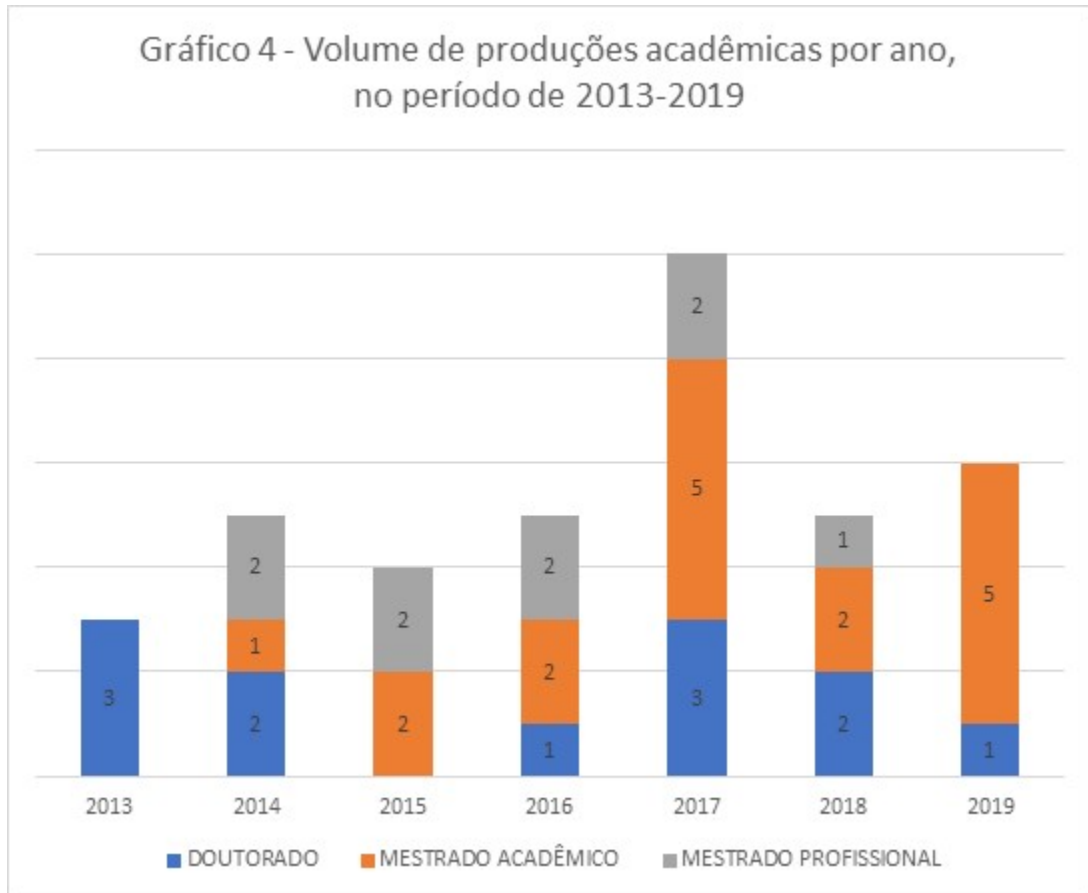
Das obras de Paulo Freire utilizadas, a Pedagogia da Autonomia é referencial teórico de 15 dos 16 trabalhos analisados, não estando presente apenas em um, na temática da Educação Física escolar. Pedagogia do Oprimido aparece em 13 das 16 produções, excluindo-se como referencial teórico apenas em três trabalhos, sendo dois na temática Educação Física para Idosos e um na temática de Formação de professores.

A presença significativa dessas duas obras na grande maioria dos trabalhos analisados, se dá ao fato da Pedagogia do Oprimido sintetizar os conceitos bases do método¹⁰ freireano, e a Pedagogia da Autonomia por ressaltar as relações educador-educando dentro do ambiente escolar.

1.3 Trabalhos acadêmicos no período de 2013 a 2019

Dos 38 trabalhos produzidos entre 2013 e 2019, no ano de 2013 foram três trabalhos; em 2014, cinco; 2015, quatro; 2016, cinco; 2017, dez; 2018, cinco e em 2019, seis. Distribuídos entre teses de doutorado, dissertações de mestrado acadêmico e dissertações de mestrado profissional, conforme o Gráfico 4 a seguir:

¹⁰ A proposta de alfabetização de adultos sistematizada por Paulo Freire ficou conhecida popularmente como método freireano, apesar do autor não reconhecer a autoria do termo, tendo em vista sua crítica à educação brasileira, na sua forma bancária e nesta a crítica feita ao formalismo mecanicista das práticas de alfabetização. A partir dessa crítica, Paulo Freire, constrói uma pedagogia da libertação, a Pedagogia do Oprimido e, coerente com ela, constrói um sistema de alfabetização, segundo o qual a leitura de mundo, precede a leitura da palavra e no processo de alfabetização, nos círculos de cultura, as palavras/temas geradores estão, organicamente ligados à realidade dos/as alfabetizando/as, enquanto problematização dos mesmos e possibilidades de gestar, a partir da luta, novas relações humanizadas.



Todos os trabalhos apresentam, pelo resumo, ter utilizado da perspectiva e/ou contribuição freireana para a construção dos mesmos, e três deles trazem o descritivo “Paulo Freire” no título. Eles podem ser divididos em 5 áreas temáticas de acordo com o conteúdo abordado, sendo elas: Educação Física escolar, com 20 trabalhos; Formação de Professores, com 9 trabalhos; Saúde, com 6 trabalhos; Projetos Sociais, com 2 trabalhos e Lazer com apenas 1 trabalho.

Dos 20 trabalhos ligados à Educação Física escolar, 6 referiam-se aos Estudos Culturais e/ou Currículo escolar da educação física, foco deste trabalho de estudo e pesquisa; tendo a produção distribuída nos anos de 2014 e 2018 com dois trabalhos cada ano; e 2016 e 2017 com um trabalho cada ano. Desses 6 trabalhos, 4 tiveram como Banca de avaliação, o Professor Doutor Marcos Garcia Neira¹¹, sendo três aprovações de dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

¹¹ O professor Marcos Garcia Neira atua como coordenador da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), onde também exerce a função de professor titular e fundador do grupo de pesquisas em Educação Física Escolar da mesma instituição (GEPEF/FEUSP). O destaque aqui se dá ao fato do mesmo ser o maior referencial teórico utilizado neste trabalho, junto com o referencial de Paulo Freire, onde abordarmos sua linha de pesquisa, o Currículo Cultural em

Foram 33 obras de Freire referenciadas nesse período, onde aparecem: Pedagogia do Oprimido (em 32 trabalhos), Pedagogia da Autonomia (30), Educação como prática da liberdade (20), Pedagogia da Esperança (20), Política e Educação (14), Educação e Mudança (13), Conscientização: teoria e prática da libertação (13), A educação na cidade (9), Professora sim, Tia não (9), Pedagogia da Indignação (8), A importância do ato de ler (8) e Medo e Ousadia (7).

Com menor presença, das obras referenciadas em menos de seis vezes estão: À sombra desta mangueira (5), Extensão ou Comunicação (5), Cartas a Cristina (4), Pedagogia dos sonhos possíveis (4), Por uma pedagogia da pergunta (4), Ação cultural para a liberdade (3), Conscientização (3), Que fazer: teoria e prática em educação popular (3), Aprendendo com a própria história (2), Cartas à Guiné-Bissau (2), Educação e atualidade brasileira (2) e Pedagogia da Tolerância (2).

Com apenas uma aparição dentre os trabalhos, estão as obras: Virtudes do Educador, Pedagogia da Solidariedade, O processo de educar segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière, Fazer escola conhecendo a vida, Essa escola chamada vida, Sobre Educação, Carta de Paulo Freire aos professores, A questão política da educação popular e O caminho se faz caminhando.

Assim como destacado no período anterior (1996-2012), as duas obras mais referenciadas em ambos são as mesmas: Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido. Invertendo a colocação nesse período, onde aqui Pedagogia do Oprimido foi referenciada em 32 trabalhos e Pedagogia da Autonomia em 30 trabalhos, em comparação ao período anterior.

1.4 Considerações gerais sobre as produções acadêmicas encontradas nos períodos de 1996 a 2012 e 2013 a 2019

Quando analisado o período entre 1996 a 2012 comparados ao de 2013 a 2019, observou-se que, o número de trabalhos total subiu consideravelmente no segundo período com relação ao primeiro. No primeiro foram produzidas 3 teses de doutorado em comparação a 12 do segundo período, porém o primeiro ciclo produziu mais dissertações em nível de mestrado, sendo 22 trabalhos de 96/12 comparados a

Educação Física Escolar, como poderá ser observado no subcapítulo 1.4 e ao decorrer de todo o trabalho.

17 trabalhos de 13/19. Entretanto no segundo ciclo houve também a produção de dissertações de mestrado profissional, 9 no total, modalidade que não aparece no primeiro ciclo.

Ao tentar compreender o aparecimento da categoria do Mestrado Profissional (MP) e sua considerável produção, entende-se que apesar de ter surgido nas instituições de pós-graduação brasileira em meados dos anos 90, e tendo sua institucionalização em 1998 a partir da publicação da Portaria n. 080, é apenas em 2008, segundo o Centro Brasileiro de Estudos de Saúde (CEBES), que surge a área de Educação na Saúde no MP; e em 2009, como relata Tavares (2017), o MP na área da Educação; dados que corroboram com os resultados desta pesquisa, visto que nas 9 produções do período de 2013 a 2019, cinco foram na área da educação física escolar (educação) e quatro na área da saúde.

Um comparativo entre as produções nos dois períodos, dentro das áreas temáticas específicas, verificou-se que das 5 temáticas do período de 1996 a 2012 (Educação Física Escolar, Formação de Professores, Lazer, Saúde e Educação Física para Idosos), quatro se repetem nas 5 temáticas encontradas no período de 2013 a 2019 (Educação Física Escolar, Formação de Professores, Lazer, Saúde e Projeto Social); sendo elas a Educação Física Escolar, Formação de Professores, Lazer e Saúde. A temática de Educação Física para Idosos que aparece no primeiro ciclo com 3 trabalhos, no segundo já não aparece mais, dando lugar no segundo ciclo a temática antes não vista, do Projeto Social, com 2 trabalhos. Das quatro temáticas coincidentes, apenas uma produziu menos nos anos posteriores, a do Lazer (com 2 trabalhos em 96/12 e 1 trabalho em 13/19), todas as demais tiveram um crescimento substancial.

A produção na Educação Física Escolar foi de 8 para 20 trabalhos; na Formação de Professores foram 3 trabalhos anteriormente, para 9 posteriormente; e a Saúde com apenas 1 trabalho no primeiro período, produziu 6 no segundo.

Da área com maior produção em ambos os períodos (a educação física escolar, com 28 trabalhos no total), sendo a mesma de interesse nessa pesquisa, foram 7 trabalhos associados aos Estudos Culturais, 1 no período de 96/12 e outros 6 no período de 13/19, como já destacado anteriormente.

Segundo Neira (2009), os Estudos Culturais¹² aplicados às teorias pós-críticas da educação física escolar tem como objetivo realçar o aspecto político do significado de cultura e se engajar nas propostas de democratização das relações de poder e nas transformações sociais, com isso, para a perspectiva cultural da educação física, a cultura estabelece presença central nas relações de poder como campo de disputa, afim de dar significado aos modos de perceber o mundo; o que por sua vez compactua com a perspectiva de Paulo Freire, que em sua obra *Pedagogia da Autonomia (2019-B)* pontua que a experiência cultural dos sujeitos jamais pode ser neutra no conflito entre as forças que atuam como barreiras na libertação de si por parte dos sujeitos, dos grupos e das forças favoráveis a essa libertação.

Quanto às obras referenciadas, em ambos os períodos as duas mais utilizadas foram: *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido*. Invertendo a colocação, onde de 96/12 a *Pedagogia da Autonomia* foi a mais usada; e em 13/19 foi *Pedagogia do Oprimido*.

Dividindo o terceiro lugar (nos dois períodos), das obras mais referenciadas estão: *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia da Esperança*. Em 96/12 ambas referenciadas em oito trabalhos, e em 13/19 ambas referenciadas em 20 trabalhos.

1.5 Produções da Perspectiva Cultural¹³ da Educação Física Escolar e as contribuições freireanas

Com intuito de aprofundar a análise de trabalhos que fazem relação entre a perspectiva pós-crítica em Educação Física Escolar e a pedagogia freireana, buscou-se inicialmente como referencial de destaque as produções referentes a este conteúdo, no assim denominado Currículo Cultural em Educação Física Escolar, que tem como aporte teórico as produções de Marcos Garcia Neira, autor que como destacado acima, também aparece como banca de aprovação de alguns dos trabalhos encontrados.

¹² Optou-se por utilizar a descrição de Estudos Culturais de Neira, uma vez que as obras dos principais autores dessa abordagem, como Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva, não estavam disponíveis em formato digital. Devido ao momento pandêmico da Covid-19, também não foi possível acessar essas obras em formato impresso nas bibliotecas.

¹³ Trata-se de uma denominação que busca dar nome a uma forma de compreender o Currículo em Educação Física Escolar.

Para isso fez-se necessário um levantamento da produção do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEPEF/FEUSP)¹⁴.

Das produções¹⁵ encontradas para análise, optou-se por trabalhar com as dissertações de mestrado e as teses de doutorado, seguindo a mesma linha já abordada na primeira busca, como relatado anteriormente. Sendo assim, das 48 produções acadêmicas do grupo, foram excluídas 13 produções referentes a trabalhos de conclusão de curso, relatórios de pesquisa e teses de pós-doutorado; restando 35 trabalhos divididos em 13 teses de doutorado e 22 dissertações de mestrado, no período de 2006 a 2020.

Uma das causas para as produções do grupo, que apesar de serem da Educação Física e utilizarem Paulo Freire como referencial teórico, não aparecerem nas buscas iniciais da plataforma da CAPES, é o fato de suas principais palavras-chaves, nos descritores de busca, serem: Currículo, Cultura e Educação Física. O descritivo Paulo Freire também não aparece nos resumos, o que filtra essas produções em uma primeira busca por descritores.

Dos 35 trabalhos, 31 produções citam o descritivo “Paulo Freire” em suas pesquisas. De forma que 12 delas não o referenciam, mas abordam o autor da seguinte forma: 8 delas citam o autor para ilustrar uma ideia fora do contexto central da produção freireana, e 4 delas utilizam citação de citações onde o autor é referenciado.

As outras 19 produções citam e referenciam o autor. Das obras referenciadas aparecem: Pedagogia do Oprimido (referenciada 15 vezes), Pedagogia da Autonomia (10), Educação e Mudança (3) e Medo e Ousadia (2). Das obras referenciadas apenas uma vez dentre todas as produções, estão: Pedagogia da Tolerância, Ação Cultural para a liberdade, Conscientização: teoria e prática da libertação, Extensão e Comunicação, Conscientização e Educação e atualidade brasileira.

¹⁴ Desde 2004, o GEPEF da FEUSP se reúne quinzenalmente para debater o ensino do componente da escola contemporânea e propor encaminhamentos para a prática pedagógica da educação física escolar. Procurando colaborar com a produção científica da área, estabelece um diálogo com as teorias pós-críticas. Os professores e professoras participantes desenvolvem experiências didáticas e investigações que abrangem a Educação Básica e o Ensino Superior.

¹⁵ Todas as produções levantadas nesta pesquisa encontram-se no site do GEPEF/FEUSP. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/teses-dissertacoes-monografias-e-relatorios-de-pesquisa/>.

Como destaque nessa busca, aparece a tese de doutorado de Ivan Luis dos Santos, dedicada inteiramente à análise entre o Currículo Cultural e a perspectiva de Paulo Freire, temática que desenvolveremos em capítulos posteriores desta pesquisa.

Os resultados apresentados validam a busca pelas produções da perspectiva cultural da educação física na relação com o pensamento de Paulo Freire, uma vez que as contribuições desse autor se mostram de grande importância quantitativa e qualitativa na produção desses trabalhos.

Trazer as produções do GEPEF para a construção dessa pesquisa visa apresentar como, apoiadas nas teorias pós-críticas, estão as relações da prática pedagógica na escola e como as influências de Paulo Freire se fazem presentes na contemporaneidade da Educação Física escolar.

CAPÍTULO II - ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A constituição da Educação Física como disciplina escolar no Brasil se deu entre meados do século XIX e a primeira metade do século XX. *Gymnastica*, como foi intitulada em um primeiro momento, visava trabalhar apenas os aspectos dos exercícios físicos em si, partindo da visão biológica da manutenção e do endireitamento dos corpos¹⁶.

Vago (2010) aponta que a produção “Educação Moral, Intelectual e Physica” do inglês Herbert Spencer (1861) se dá como matriz teórica para fundamentação da inserção da *Gymnastica* nas escolas do Brasil. Spencer, que defendia uma educação integral do sujeito, destacava a importância do cuidado do corpo e da mente, do aprendizado para além das potencialidades intelectuais, mas também o aprendizado do corpo e a partir do corpo. Embasado em seus estudos, Rui Barbosa, então deputado federal da Bahia, lança em 1882 os primeiros pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário, defendendo a obrigatoriedade da *Gymnastica* nas escolas como disciplina escolar para ambos os sexos e equiparando-a às demais cadeiras do corpo docente.

Do momento de sua instauração como disciplina escolar até os dias de hoje, a Educação Física passou e passa por constantes transformações, sejam elas no campo teórico ou no chão da quadra. Analisar como se constitui e quais caminhos ela vem percorrendo nos ajuda a configurar os entendimentos acerca do papel dessa disciplina dentro da escola.

Diferentes formas de contextualizar seu desenvolvimento podem ser abordadas. Para este trabalho comungamos com a premissa de Santos (2016), que embasado nos estudos curriculares de Tomaz Tadeu da Silva e de Marcos Garcia Neira, parte do entendimento da educação física escolar dentro de três grandes fases: as teorias não-críticas, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

2.1 As teorias não-críticas da educação física escolar

¹⁶ O termo “endireitamento dos corpos” caracteriza a ideia central do ensino da *gymnastica*, como prática de melhoria da saúde, capaz de tornar os corpos belos, fortes, robustos e saudáveis para a construção da nação (Vago,2010).

Desde o seu surgimento como disciplina escolar até meados da década de 70, a educação física se instaura na escola e se consolida a partir de um viés fundamentalmente biológico, apoiados pelos métodos europeus e norte-americanos e com base nos manuais de gymnastica que visavam a saúde e a higiene dos alunos. O primado deste currículo biologicista e da prática dos exercícios físicos com fim único da manutenção da saúde perdura até meados de 1920 onde, após o fim da primeira guerra mundial, instaura-se um novo formato de sociedade.

A busca pela excitação e adrenalina marca então os tempos modernos, onde homens que se aventuravam e se arriscavam tornam-se representantes desse período, os então chamados *sportmans*. Com a ascensão desse novo estilo de vida, o esporte ganha papel de destaque social, chegando, é claro, seu reflexo nas escolas. O currículo esportivo ganha destaque e notoriedade, uma vez que ainda de caráter biológico, atente também às necessidades de realização individual.

Outra teoria de destaque figurada neste período são as de enfoque psicológico, responsáveis por dar foco ao desenvolvimento psicomotor, aos processos cognitivos e afetivos sociais. Em algumas delas o Jogo ganha papel de destaque para os fins de aprendizagem. Dentre elas podemos citar: a desenvolvimentista, a psicomotricidade, a escola nova e a da manutenção da saúde.

Segundo Santos (2016) as teorias não-críticas são assim caracterizadas uma vez que, apesar de suas disparidades, individualidades e diferenças, demonstram em similar um teor apolítico, descontextualizado e utilitário:

Assim procedendo, os currículos não-críticos costumam reduzir os conteúdos aprendidos a elementos sem qualquer lastro cultural, isto é, baseiam-se na oferta de práticas motoras das quais os alunos participam, executam e repetem, mas nada aprendem sobre o percurso sócio-histórico das diversas manifestações da cultura corporal, nem tampouco sobre a vida dos seus praticantes e, muito menos, sobre as relações de poder que permeiam seu processo de produção e reprodução. (SANTOS, 2016, p. 35).

2.2 As teorias críticas da educação física escolar

A partir do final dos anos 70 e durante os anos 80 inicia-se um movimento de retorno de brasileiros que foram estudar doutorado fora do país, criando assim os primeiros cursos de pós-graduação no Brasil. Daolio (1998) relata que a busca por esses cursos se destaca sobretudo nas áreas das ciências humanas e sociais, o que acaba por gerar uma mudança significativa do pensamento acerca da educação física

escolar, partindo de bases anteriormente técnicas e biológicas para um viés mais humano, social e pedagógico.

Dado o movimento, torna-se notório o aumento das produções acadêmicas, publicações especializadas e criações de grupos de estudo na área. Das produções que marcam o período, a obra Metodologia do ensino de Educação Física (1992) produzida pelo coletivo de autores¹⁷ e conhecido posteriormente com o nome de “Coletivo de Autores da década de 80” é, sem dúvida, o grande marco das teorias críticas. Abarcada pelo aporte teórico marxista, com viés social, crítico e político, questionando o capitalismo e a exploração apoiada nas relações sociais entre a burguesia e o proletariado, visava a construção de uma sociedade mais justa por meio das lutas de classe.

Duas vertentes podem ser destacadas nesse período: a crítica-superadora e a crítica-emancipatória. A primeira tem como principal referencia a obra do Coletivo de Autores citada acima e buscava a valorização da contextualização de fatos históricos a partir da reflexão sobre as ações dos homens e mulheres a partir do ponto de vista da classe trabalhadora. Essa vertente aborda o termo Cultura Corporal¹⁸ como objeto da educação física escolar. A segunda vertente apesar de também apresentar aporte teórico marxista, se consolida a partir das teorias críticas da Escola de Frankfurt¹⁹, buscando a reflexão crítica a partir da emancipação do sujeito, utilizando-se da linguagem como figura central deste processo, tendo Elenor Kunz como seu principal representante.

Essas teorias consolidam a prática discursiva que define a identidade e estabelece a diferença, como explica Santos (2016), ambas são vistas como opositoras ao poder, e, portanto, “elemento-chave” na luta contra a dominação ideológica exercida pela classe dominante:

(...) os conteúdos e métodos neles corporificados carregam marcas das relações sociais em que foram forjados, havendo, portanto, a necessidade de uma reflexão mais profunda acerca do que ensinam, do que conta como conhecimento e quais os valores e interesses envolvidos no processo de seleção desses conhecimentos. (SANTOS, 2016, p. 36).

¹⁷ Valter Bracht, Celi Taffarel, Lino Castellani, Carmen Lucia Soares e Micheli Escobar.

¹⁸ O termo é aqui visto a partir do conceito do materialismo histórico dialético, abordando as temáticas das culturas corporais presentes na escola fundada nas relações do homem e sociedade.

¹⁹ Movimento que analisava as condições econômicas e sociopolíticas, visando a transformação social.

2.3 As teorias pós-críticas da educação física escolar

A partir dos anos 2000 as teorias pós-críticas começam a permear a área da educação física escolar, difundida principalmente por Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes através da proposta pedagógica escolar conhecida como Currículo Cultural da Educação Física. Em 2009, esses autores, no livro Educação Física, Currículo e Cultura entendem como “pós” não apenas uma concepção que surge após o pensamento crítico, e nem muito menos uma oposição ou ideia contrária à concepção anterior. “Pós”, segundo os autores, seria ir além, ultrapassar limites e fronteiras dos tempos presentes, ter novos olhares sociais, políticos e críticos.

Santos (2016, p. 39) destaca que nas teorias pós-críticas as relações de poder não decorrem exclusivamente do posicionamento que os grupos ocupam no sistema produtivo. Além da classe, outros marcadores sociais (etnia, gênero, religião, idade etc.) influenciam o processo. Nesse sentido alguns referenciais, como, os Estudos Culturais, o multiculturalismo crítico, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo, as teorias *queer*, a filosofia da diferença e os estudos feministas, étnicos e raciais, ajudam a compor os currículos pós-críticos.

Para os Estudos Culturais todos os conhecimentos e vivências do sujeito tem influência direta em sua aprendizagem, para tanto:

(...) os trabalhos produzidos com base nos Estudos Culturais procuram intervir em favor da construção de significados e valores mais democráticos, em uma sociedade marcada pela proliferação dos meios de comunicação de massa e pela tentativa de homogeneização cultural. (NEIRA E NUNES, 2009, p. 187).

O multiculturalismo crítico aplicado à Educação procura irmanar as condições de todos os sujeitos a fim de proporcionar o diálogo e a construção coletiva, como destaca Neira e Nunes (2009, p. 215), trata-se de uma “pedagogia do dissenso”, que identifica as formas hegemônicas dos grupos que detêm o poder em detrimento de outros grupos culturais, e lembra que a igualdade não pode ser conquistada simplesmente pelo acesso aos currículos hegemônicos existentes no formato neoliberal de ensino.

O pós-estruturalismo é a estrutura sem o centro fundante a ela, uma linguagem não fixa e constante nas relações de poder. Segundo Neira e Nunes, no pós-estruturalismo não há nada a ser interpretado, tudo já é interpretação, não existindo

assim uma identidade, tornando-se tudo diferença. Marco da "virada linguística"²⁰, fundamentando-se na noção de "poder" de Michel Foucault e na de "diferença" de Jacques Derrida.

Como colocado por Santos (2016), filosofia da diferença trata-se do signo que não carrega consigo só a marca daquilo que é, sendo ele também aquilo que não é, representando assim a diferença, tornando-se binário e com multisignificados:

Derrida pontua que operar essa inversão significa procurar decompor os discursos operantes que sustentam os atributos designados aos pares binários, revelando, dessa forma, seus pressupostos, suas ambiguidades, suas contradições. (SANTOS, 2016, p. 86).

O pós-colonialismo surge do contexto de países que estavam sob domínio imperialista das nações europeias, analisando contextos deixados tanto pelos países colonizados, quanto pelos colonizadores, realiza uma releitura dos efeitos políticos, sociais, filosóficos etc. da colonização dentro dos processos globais, sendo assim abordado por Neira e Nunes:

O pós- colonialismo não se restringe apenas ao processo geral de descolonização, que marcou tanto as sociedades colonizadas como as colonizadoras. Ele relê a colonização como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural, produzindo grandes narrativas imperiais do passado e o modo como o Outro pode estar no Ocidente sem que seja visto ou se sinta pertencente. (NEIRA E NUNES, 2009, p. 220).

As teorias *queer* abordam as questões de gênero, afirmando que orientação sexual e identidade sexual são construções sociais, rompendo assim com a ideia desses papéis, e ainda, como aponta Nascimento (2021):

(...) o pensamento *queer* foi desde seu início acadêmico uma teoria de combate, um espaço de luta política, uma arena de embate de ideias que procura enfrentar a naturalização de uma série de opressões. Seja evidenciando o caráter compulsório da heterossexualidade; desconstruindo binarismos que enrijecem possibilidades de transformações; politizando o desejo; ou apontando para as crueldades dos discursos hegemônicos. (DO NASCIMENTO, 2021, p. 31).

Os estudos feministas também abordam questões de gênero, neste caso atrelado às mulheres e dentro do mundo acadêmico, como destaca Zirbel (2007):

²⁰ Movimento filosófico do século XX que buscava entender as relações entre a filosofia e a linguagem.

Com o ingresso de feministas no mundo acadêmico, criaram-se grupos de pesquisadoras dedicadas à organização e à elaboração das teorias e práticas acumuladas pelo feminismo. A procura por novas maneiras de pensar a cultura e o conhecimento marca estes grupos. Os estudos feministas questionam os paradigmas das ciências e as definições tradicionais de sociedade, política, público, privado, autonomia, liberdade, etc. De igual forma, as experiências de vida (e sujeição) das mulheres servem de base para a reflexão, impondo novos temas e metodologias de trabalho. (ZIRBEL, 2007, p. 18).

Quanto aos estudos étnicos e raciais, como salientado no parecer do conselho nacional de educação/conselho pleno (CNE/CP 06/2002), aponta que:

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (MEC, 2006, p. 234).

Tendo em vista que o foco de nosso estudo se concentra na Educação Física Escolar a partir do Currículo Cultural, caracterizado aqui como uma teoria pós-crítica, no próximo capítulo abordaremos como se dá na escola básica essa abordagem e suas relações com a perspectiva freireana, tomando por base relatos de experiências de professores atuantes em escolas da rede pública de ensino do estado de São Paulo.

CAPÍTULO III - O CURRÍCULO CULTURAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: APROXIMAÇÕES FREIREANAS

O presente estudo buscou, a partir da produção pedagógica de Paulo Freire, refletir sobre suas contribuições e referenciais no campo da educação física escolar, no que tange às perspectivas pós-críticas, aqui especificamente o Currículo Cultural. Freire deixa seu marco na educação brasileira, construindo um legado a partir da afirmação da significância política e pedagógica do ato de ensinar, dando centralidade à cultura popular e a educação como prática de libertação a partir de processos de problematização e conscientização das relações de opressão na sociedade vigente e também na prática de uma educação bancária.

Para compreender as aproximações com a práxis freireana, apoiamo-nos no referencial pós-crítico do Currículo Cultural da Educação Física e em um material de produção significativa, que são relatos de experiências de um grupo de professores que atuam com essa perspectiva em escolas do estado de São Paulo.

Desta forma, busca-se compreender a partir dos relatos, as vivências cotidianas da educação física escolar, realizando um paralelo entre a prática pedagógica e a teoria desses professores que abordam a perspectiva culturalmente orientada em suas aulas. A relação dos relatos analisados foram: “Carimbó: entre a cópia e criação” de Pedro Xavier Russo Bonetto, “Futebol e copa do mundo um olhar diferente” de Felipe Nunes Quaresma, “Zum zum zum zum capoeira mata um?” de Marcos Ribeiro das Neves e “Estudos culturais em ação: tematizando o funk na escola pública” de Daniel Bocchini e Daniel Teixeira Maldonado. Todos podem ser encontrados no sítio do Gepef-Feusp²¹.

A perspectiva cultural tem entre seus referenciais Paulo Freire, e entende a cultura como campo de disputa pela significação e representação da validação dos modos de perceber o mundo. Para compreender seus encaminhamentos didáticos e princípios ético-políticos, fundamentamos a busca a partir dos referenciais teóricos de Neira (2011), Neira & Nunes (2009) e Santos (2016), este último com o trabalho intitulado “A tematização e a problematização no currículo cultural de Educação

²¹ Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEPEF/FEUSP), disponível no link: <http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/>. Acesso em: 26 de jun. de 2021 às 17:39.

Física”, que aprofunda as relações do Currículo Cultural com o pensamento de Paulo Freire.

Os relatos selecionados mostram, como veremos, muito da perspectiva cultural e, nestes, analisaremos suas aproximações freireanas. Em linhas gerais, buscamos compreender a abordagem cultural e seus paralelos com a pedagogia de Paulo Freire.

A partir disso e dentro disso, entendemos que vivenciar um processo educacional não se dá separado do ato político de se construir a educação, e que também, como sujeitos imbricados nessas relações e constituições sociais, não estamos neutros enquanto pesquisadores. Assim, me permito aqui propor uma *artistagem*²² a partir das reflexões acerca dos relatos de experiência, construindo quadros e tirinhas das composições descritas, a fim de ir além da escrita, dando início a uma escrita currículo²³ e destacando a problematização central desses relatos a fim de despertar a práxis do leitor para que possamos compreender o contexto político, econômico, social e educacional em que essas práticas acontecem.

Deixo por fim um convite ao pensar, ao pensar pedagógico, ao pensar cidadão e o porquê Paulo Freire se faz presente e necessário ainda hoje como grande referencial da educação em todas as áreas, inclusive na Educação Física Escolar.

3.1 Análise dos relatos de experiência a partir da Perspectiva Cultural

Pautados na abordagem culturalmente orientada, os professores dos relatos selecionados, utilizam-se dos princípios ético-políticos e dos encaminhamentos pedagógicos²⁴ para guiarem suas aulas. Essa perspectiva tem como objetivo formar pessoas que saibam ler as práticas corporais que acontecem na sociedade, mas que também possam produzir essas práticas a partir da produção das manifestações culturais. Para isso os professores preparam o terreno para assentar e embasar os

²² Sandra Corazza (2002) cunhou o termo “*artistagem*”. Artista é uma estética, uma ética e uma política a se inventar junto a uma educação que procura “o não sabido, o não olhado, o não pensado, o não sentido, o não dito”. (NEIRA, 2011, p.47).

²³ A “*escrita-currículo*”, tal qual a “*escrita-artista*”, encontra-se em fluxo constante. Nela não há distinção entre teoria e prática. A teoria é tecida sobre a prática educacional. Todo conhecimento delineado é interpretativo, parcial e processual. (NEIRA & NUNES, 2009, p. 227).

²⁴ No referencial de NEIRA, 2011 os Princípios Pedagógicos (Princípios ético-político) e Procedimentos Didáticos (Encaminhamentos pedagógicos) aparecem com terminologias diferentes das empregadas neste trabalho, uma vez que optou-se por utilizar a definição mais recente designada pelo grupo.

conhecimentos a serem trabalhados nas aulas a partir de alguns pressupostos: os princípios ético-políticos e os encaminhamentos pedagógicos.

Os princípios ético-políticos da Educação Física Cultural são estratégias de organização que agenciam os docentes na escolha das temáticas e nas decisões de aula. Eles podem ser elencados como: o reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade, a articulação com o projeto pedagógico da escola, a justiça curricular, a descolonização do currículo, o evitar incorrer no daltonismo cultural e a ancoragem social dos conhecimentos.

O trabalho de Santos (2016, p.54) destaca que o conhecimento escolar se converte em um processo resultante da mediação entre os saberes escolares e os saberes populares de forma a instrumentalizar os educandos a intervirem nas situações-limites, reconhecendo a importância do patrimônio cultural corporal da comunidade, assim como Paulo Freire que é parafraseado por esse mesmo autor, no trecho:

[...] é lícito dizer que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que a natureza coloca, como também no próprio ato de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam. (SANTOS, 2016, p. 38).

Sendo assim, o reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade se faz presente na construção das aulas culturalmente orientadas, como sugerem os relatos:

Os responsáveis valorizaram a produção das crianças, agradeceram pelo trabalho desenvolvido, disseram que era importante conhecer a dança uma vez que fazia parte da cultura popular brasileira. (BONETTO, 2018, p. 10).

(...) durante uma visita ao Centro Esportivo da Freguesia do Ó (CEFO) que fica no entorno da escola, os/as estudantes ao verem algumas pessoas negras transitando por lá e alguns capoeiristas conversando antes do treino, proferiram palavras de preconceito como: "negro dá até nojo", "que são perigosos", "capoeira é coisa de macumba". (NEVES, 2009, p. 01).

Mesmo que presente na comunidade e sendo muitas das vezes reconhecidos pelos alunos, esse patrimônio cultural pode sofrer negação devido ao daltonismo cultural, termo que será abordado mais à frente. Por isso Neira explica:

É possível inferir, com base na justiça curricular, que uma distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal a partir do seu grupo social de origem prestigia, pela valorização do patrimônio cultural corporal tradicionalmente excluído do currículo, a pluralidade dos grupos presentes na escola e na sociedade. Essa medida visa romper com a exclusividade de valores que intensificam noções de superioridade/inferioridade que atribuem conotações discriminatórias aos setores sociais em desvantagem nas relações de poder. (NEIRA, 2011, p. 98).

O princípio da articulação com o projeto político pedagógico da escola viabiliza ao professor a sustentação de sua tematização independente da série trabalhada. Neira coloca que:

Não há degraus que organizem os temas de ensino no currículo cultural. Os esportes, as brincadeiras, as danças, as lutas e as ginásticas, desde que se considere a articulação com o projeto institucional ou com o patrimônio da comunidade, podem ser estudados em qualquer etapa, nível ou ciclo de ensino. (NEIRA, 2011, p. 127).

Nos relatos analisados, a preocupação dos professores em relação às experiências da prática com os diálogos pedagógicos aparece com muita firmeza e esclarecimento, atribuindo este princípio como parte fundante para o início de seus trabalhos:

Quando o professor chega à escola e pede o Projeto Político Pedagógico para pautar suas aulas no mesmo percebe certa resistência por parte da gestão escolar. (QUARESMA, 2014, p. 01).

Para a escolha da manifestação corporal Capoeira, considerei alguns fatores que nortearam o projeto: Primeiro, os componentes curriculares, Português, História e Geografia, iniciariam um trabalho estudando os conhecimentos culturais da Cultura Africana que estavam presentes na apostila adotada pela escola. (NEVES, 2009, p. 01).

...à reunião que todos os professores da unidade escolar participaram, no início de 2012, onde foi definido que o tema do PEA – Projeto Especial de Ação 2 – da escola trataria das manifestações da cultura. (BOCCHINI & MALDONADO, 2014, p. 06).

Somado a eles, o princípio da justiça curricular visa intervir nos discursos dos conhecimentos e práticas euro-estadunidenses que estão presentes na escola em detrimento de outras culturas corporais, a fim de minimizar as desigualdades do currículo, como ressalta Neira:

O currículo cultural não vê problema algum em ser perspectivista, híbrido, miscigenado, cruzador de fronteiras. Aliás, orgulha-se de ser mestiço e de promover a justiça curricular por meio da seleção equilibrada dos temas de estudo, tomando como referência seus grupos culturais representantes, o lugar social das práticas corporais, tempos históricos ou peculiaridades. As atividades de ensino atentas à justiça curricular promovem, entre outras situações, a desconstrução da maneira hegemônica de descrever o outro cultural e valorizam os diversos saberes culturais. A partir daí os alunos podem entender a heterogeneidade social com base na democratização das políticas de identidade e da validação da diversidade da cultura corporal. (NEIRA, 2011, p. 193).

Este princípio aparece nos relatos de modo a valorizar as práticas apagadas dos currículos vigentes, como destacaram os professores:

Ainda não tínhamos estudado nenhuma dança nas aulas, muito menos, práticas corporais tradicionais de outras regiões do Brasil. (BONETTO, 2018, p. 02).

Para a escolha da manifestação corporal Capoeira, considerei alguns fatores que nortearam o projeto (...) durante todo o trajeto escolar, em nenhum momento a turma estudou os conhecimentos deste grupo cultural no currículo da Educação Física. (NEVES, 2009, p. 01).

A partir deste princípio e de forma conjunta, o princípio de descolonização do currículo mostra que os conteúdos das aulas de educação física vêm sendo legitimados através de currículos que favorecem as classes hegemônicas e ditam a cultura do que é considerado aceitável ou não na escola. Fazendo com que os alunos repliquem o domínio do status-quo presente em nossa sociedade. Desse modo, esse princípio aparece de forma quista pelos autores professores nos relatos de suas práticas, gerando estranhamento dos alunos, acostumados com a padronização curricular, a fim de desconstruir discursos fixos, como apontam Bocchini e Maldonado (2014):

(...) todos nos olharam com cara de espanto, como se pensassem que a escola não seria lugar para se discutir uma prática que traz tanta polêmica por conta das letras de músicas, o estilo da dança. (BOCCHINI & MALDONADO, 2014, p. 6).

Logo no início, quando avisamos aos alunos que iríamos tematizar o funk nas aulas, alguns se colocaram contra essa decisão, pois diziam que aula de Educação Física era para jogar futebol e não para ficar ouvindo “essas músicas”. (BOCCHINI & MALDONADO, 2014, p. 10).

Incorrer ao Daltonismo Cultural (CANDAU, 2008) se apresenta como um dos princípios ético-políticos do Currículo Cultural que visa evitar a dinâmica recorrente da

educação física escolar em apresentar uma gama pré-estabelecida de práticas corporais hegemônicas.

Evitar incorrer ao daltonismo cultural é fugir de sequências didáticas e atividades prontas, materiais postos de forma igual a uma diversidade cultural, sem o reconhecimento das múltiplas culturas populares que habitam o chão de cada escola. Assim Neira ressalta:

Para que se evite o daltonismo cultural embutido na resistência à hibridização, o currículo cultural recorre à pedagogia do dissenso como forma de enfrentamento. A validação da riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar evita a homogeneização ou uniformização da diversidade apresentada pelos alunos e dos resultados das ações formativas. (NEIRA, 2011, p. 194).

O daltonismo cultural se mostra presente em todas as dimensões da escola, fazendo-se necessário um pensar sobre as práticas que a muito vem sendo replicadas na escola, como destaca o professor Felipe em seu relato:

Quando colocamos os cartazes no mural da escola, alguns professores fizeram críticas, inclusive um membro da equipe gestora também aparentava não estar gostando. (QUARESMA, 2014, p. 07).

Com essas considerações, pode-se inferir que se espera da Educação Física que ela continue a ocupar o seu lugar como representado no senso comum, um lugar que não transcende a quadra, que não ocupa os corredores da escola, que não gera senso crítico.

Por fim, e não menos importante, apresenta-se o princípio da ancoragem social dos conhecimentos, que segundo Neira (2011, p. 118), ajuda a desconstruir as representações provocadas pelas informações distorcidas ou fantasiosas presentes no âmbito social e a reconhecer ou adquirir uma nova visão sobre os saberes corporais disponíveis, sejam eles valorizados ou marginalizados.

Por isso, nos trabalhos selecionados dos professores, vemos o cuidado de que a temática trabalhada não se torne mera vitrine de práticas corporais e sim uma aquisição de conhecimentos:

Tomamos cuidado para colocar vídeos que continham a dança em seu contexto cultural de origem, ou seja, danças que eram realizadas dentro dos grupos culturais que a praticavam. (BONETTO, 2018, p. 03).

Naquele momento do projeto, o caderno de Educação Física já possuía um mini-dicionário com palavras características do meio cultural dos capoeiristas (...) e o grupo já estava com uma grande quantidade de fotos e filmagens para a construção do portfólio²⁵. (NEVES, 2009, p. 04).

Dada a apresentação dos princípios ético-políticos, que não buscam servir de modelo didático e sim de auxílio ao embasamento pedagógico para um trabalho culturalmente orientado, atrelamos a eles os encaminhamentos pedagógicos que são encadeamentos de situações didáticas que se apresentam a partir da escrita-currículo do professor nas suas aulas de educação física, com base no mapeamento, na seleção do tema, na vivência, na leitura da prática corporal, na ressignificação, na ampliação, no aprofundamento, no registro e na avaliação.

O mapeamento pode ser entendido como o ato do professor identificar o universo cultural do qual o aluno está imerso, segundo Neira:

Mapear significa identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos alunos bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Mapear também tem o sentido de levantar os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada prática corporal. (NEIRA, 2011, p. 129).

Nesse sentido, os professores puderam reconhecer, antes mesmo de iniciarem suas aulas, quais são as culturas corporais das danças, das lutas, dos jogos e dos esportes pelas quais navegam e navegaram seus alunos, podendo posteriormente embasar suas escolhas de tematização a partir deste reconhecimento:

Ao fazer o mapeamento, percebi que as vivências das alunas/os em situações didáticas anteriores com outro professor estavam só ligadas a esportes como o futebol e a queimada. (QUARESMA, 2014, p. 01).

Nos momentos em que estamos chegando à escola, ou quando visitamos os intervalos, e até mesmo no horário de saída, que grande parte dos alunos ouvem funk em seus celulares. Logo, constatamos que esse estilo musical faz parte da realidade dos educandos. (BOCCHINI & MALDONADO, 2014, p. 06).

Sobre a seleção da temática a ser abordada nas aulas culturalmente orientadas, Santos salienta que:

²⁵ Optou-se aqui em manter a forma ortográfica dos relatos na íntegra conforme escrita dos professores-autores.

No currículo cultural da Educação Física, o planejamento das aulas e das atividades de ensino não se dá em torno de conteúdo, mas sim de temas, por meio dos quais professores e alunos buscam acessar diferentes discursos e produzir novos sentidos em relações às práticas corporais. (SANTOS, 2016, p. 51).

Entendendo que a seleção do tema emerge sempre do diálogo com os alunos, os professores autores assim relatam a escolha:

E assim aconteceu, conversando sobre as possibilidades de tematização, apresentamos às turmas vários vídeos de diversas danças brasileiras. (BONETTO, 2018, p. 01).

“Pro²⁶ nós estamos em ano de Copa do Mundo porque não podemos estudar sobre a Copa e junto já jogamos um “fut”. (QUARESMA, 2014, p. 02)

No tocante a vivência, Neira (2011, p. 150) marca sua importância fundamental dentro dos encaminhamentos relatando que se a maioria das manifestações da cultura corporal atravessou um longo processo de transformações desde o seu surgimento, a vivência desse processo constitui-se em experiência pedagógica da maior relevância.

Fundamentados em sua importância, a vivência sempre está presente nos relatos, seja ela de forma prática ou não:

Nas aulas seguintes, fomos à quadra da escola com o equipamento de som e um celular conectado à internet. Ao buscarmos as músicas do carimbó, algumas crianças começaram a arriscar alguns passos. (BONETTO, 2018, p. 02).

(...) socializarmos os golpes durante algumas vivências práticas e proporcionamos, na sala de informática situações em que os/as estudantes puderam jogar capoeira em um jogo disponível na internet que se chama Fight 3. (NEVES, 2009, p. 04).

A prática no Currículo Cultural não deve ser replicada a fim de cumprir os movimentos físicos corporais de forma idêntica ao esporte, luta, dança, ginástica ou jogo. Antes de sua execução ela passa pelo processo de leitura, onde os sujeitos identificam qual o contexto social, político e cultural em que ela se desenvolve e porque funciona de determinada maneira. A partir disso, Neira destaca:

²⁶ O termo “Pro” é usado como gíria regional para designar a palavra Professor.

Mediante a leitura da prática corporal objeto de estudo organizada pelo docente, os alunos analisaram sua configuração e seu posicionamento no tecido social bem como a dos seus representantes (procedimentos, características da prática, regras, técnicas, táticas, participantes, recursos necessários, localização etc.); o modo como é organizada; (NEIRA, 2011, p. 136).

Dentro deste processo os professores apresentam as manifestações atreladas às temáticas, não a fim de replicá-las como mera vitrine de práticas corporais, mas sim de recriá-las, ressignificá-las.

A partir disso a ressignificação implica em atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto, com base na própria experiência cultural (NEIRA, 2011, p. 152). Como se pode observar nos relatos:

Num primeiro momento, observando a necessidade de dançar com saias rodadas, as meninas começaram a usar suas blusas de moletom amarradas na cintura (...) Nas aulas seguintes, muitas alunas levaram saias, o engraçado é que algumas não tinham saias grandes, rodadas e coloridas, ainda assim, tentaram com minissaias, saias *jeans*, saias sociais, saias justas, etc. (BONETTO, 2018, p. 02).

(...) aos poucos foi virando uma experiência criativa, de certa forma não sabíamos mais o que era copiado, o que era criação dos próprios alunos e alunas. Conforme as aulas iam acontecendo, as crianças sugeriam modificações, indicando novos passos, reorganizando aqueles que já sabíamos, assim, nossa forma de dançar foi sendo produzida. (BONETTO, 2018, p. 07).

Buscando desnaturalizar a configuração das filas e gestos específicos para meninos/homens e meninas/mulheres, convidamos os estudantes a misturar tudo. (BONETTO, 2018, p. 10).

As regras escolhidas foram: “não agredir o adversário”, “não colocar a mão na bola”, e que usariam as linhas da quadra já como de costume. Bom o jogo aconteceu, mas dessa vez os meninos ficavam gritando com as meninas dizendo que foi falta, que colocaram a mão na bola e o juiz estava sempre do lado dos meninos, eu deixei acontecer percebi que as meninas estavam saindo e desistindo de jogar perguntei a elas o porquê estavam fazendo isso e elas disseram professor vamos voltar a jogar sem regra com regra é muito chato, os meninos falaram que sem regra não iriam jogar porque as meninas os machucavam, a aula acabou com esse embate. (QUARESMA, 2014, p. 07).

Dado o contexto tematizado, busca-se ampliar essa leitura, de modo que, ampliar neste quesito é trazer novos discursos e saberes sobre determinada prática, ampliar implica em recorrer a outras informações não acessadas em um primeiro

momento. É como caminhar de forma horizontal, abrangendo novos lugares, pessoas, falas e culturas, a partir de outras fontes não antes exploradas.

Nas vivências relatadas pelos professores, o processo de ampliação é retratado em todos os documentos analisados, demonstrando assim sua forte significância nas aulas culturalmente orientadas:

Não satisfeitos, voltamos a pesquisar outros vídeos e materiais. Foi quando nos deparamos com algumas fontes que distinguem tipos de carimbó... Constatamos a existência do carimbó praieiro, pastoril e rural. (BONETTO, 2018, p. 07).

(...) levei alguns comerciais televisivos para que pudessem analisar... através da história mostrar para as alunas/os qual cenário político tínhamos anteriormente a época da Copa do Mundo de 1950...e fomos percebendo no decorrer da discussão que parece que o Brasil era o único que queria sediar a Copa do mundo de 1950. (QUARESMA, 2014, p. 04 e 05).

O objetivo desta atividade de ensino foi ampliar os saberes que eles tinham sobre os diferentes golpes específicos da manifestação tematizada, permitir que acessassem outros discursos referente à capoeira. (NEVES, 2009, p. 03).

(...) o outro, teria que buscar informações em diferentes meios de comunicação quando surgisse alguma necessidade. (NEVES, 2009, p. 01).

Para a próxima etapa pesquisamos em sites algumas reportagens sobre o funk na tentativa de verificar como que a mídia o compreende e divulga. (BOCCHINI & MALDONADO, 2014, p. 08).

Junto a ampliação, o aprofundamento corrobora para a ancoragem dos conteúdos abordados, onde segundo Santos (2016):

Os procedimentos didáticos de aprofundamento e ampliação garantem que os conhecimentos estejam socialmente ancorados, uma vez que, alarga a possibilidade de compreensão e posicionamento crítico dos alunos com relação ao contexto social, histórico e político de produção e reprodução das práticas corporais. Ou seja, sob esta perspectiva de tratativa do currículo, o conhecimento comumente aceito como verdade é, constantemente, questionado e submetido à análise cultural. (SANTOS, 2016, p. 48).

Aprofundar é estudar as relações que permeiam a prática, o porquê elas se aproximam e se rejeitam, é mergulhar de forma vertical num dado conhecimento, conhecendo mais daquilo que não foi desvelado em uma primeira leitura. Assim como a ampliação, este encaminhamento aparece em todos os relatos e de forma a ocupar grande parte da tematização trabalhada:

falamos da região norte do Brasil, sobretudo do estado do Pará. Vimos onde ele se localiza, o tamanho enorme e sua proximidade com a floresta amazônica. Descobrimos, também, que no dia 11 de novembro de 2015, o carimbó paraense foi eleito Patrimônio Cultural do Brasil, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. (BONETTO, 2018, p. 03).

Pesquisando na internet vimos que pitiú é uma gíria paraense que significa o cheiro forte de característico de peixe. Diz-se que você consegue senti-lo no Ver-o-Peso, a maior feira livre da América Latina, localizada em Belém do Pará. (BONETTO, 2018, p. 05).

Aprendemos que o carimbó tinha relação com os povos indígenas. De acordo com os sites consultados, o carimbó era uma dança de roda inspirada naquelas que os escravos africanos costumavam fazer. Posteriormente, foram incorporadas influências dos povos indígenas que habitavam a região norte do Brasil, bem como influências das danças portuguesas. (BONETTO, 2018, p. 06).

a questão do esporte no caso a Copa do Mundo faz referências a um esporte o futebol e pautado no Norbert Elias fui pautando as situações didáticas em problematizações e desconstruções... o discurso que as alunas/os estavam reproduzindo a respeito do esporte era o de que o esporte é para o lazer, para o benefício a saúde, divertimento e então coloquei que a maior característica do esporte era para civilizar a povo. (QUARESMA, 2014, p. 03).

Durante a vivência prática, exploraram os golpes que conheciam e os golpes que o grupo responsável por extrair as informações da Revista Capoeira apresentou: desde uma estrelinha que na capoeira recebe o nome de Aú, golpes como Queixada, Benção e Martelo, a movimentos desequilibrantes como Rasteira com as mãos e com os pés e a Ginga. (NEVES, 2009, p. 03).

eles/as puderam entender que existem diferentes formas de graduação, que os diferentes grupos de capoeira utilizam desde as cores do Brasil até as cores que representam a religião Afro-Brasileira e seus Orixás (que são os Deuses destas religiões). (NEVES, 2009, p. 03).

propusemos a realização de uma pesquisa sobre a origem e as transformações que ocorreram com o funk até os dias de hoje. (BOCCHINI & MALDONADO, 2014, p. 07).

Como material resultante de todo o processo produzido pelos alunos faz se importante o registro durante toda a criação da temática desenvolvida em aula. Esse método utilizado em diversas áreas, na educação física cultural tem sua fundamentação na pedagogia freiriana:

na compreensão de Freire (1992) a respeito do registro como instrumento de apoio à reflexão sobre a prática e para o desenvolvimento da rigorosidade metódica. Didaticamente, a perspectiva freireana “apresenta a vivência do registro como modo de organizar as aprendizagens mobilizadas na reflexão sobre a prática”. (FREITAS, 2008, p. 362 apud NEIRA, 2011, p. 50).

Esse material pode ser construído de diversas formas, a fim de ajudar não só no encadeamento da tematização, assim como na avaliação, partindo da criação e perspectiva do aluno protagonista:

Encerramos a experiência com uma avaliação bastante positiva, elaborada a partir de todos os registros que fizemos durante o semestre. (BONETTO, 2018, p. 11).

Um grupo ficou responsável pelo registro escrito (e depois de socializar os registros no final da aula com os demais, quem quisesse, poderia se posicionar também). (NEVES, 2009, p. 01).

A avaliação no Currículo Cultural, diferente da grande maioria das abordagens disciplinares presentes na escola, não se dá como produto do processo final, mas como resultado da composição do decurso percorrido. Santos (2016, p. 49) coloca que a avaliação tem a função de oferecer subsídios para o professor pensar e replanejar a prática pedagógica do currículo em ação. Apoiados nos registros, os professores, junto aos alunos constroem a avaliação:

(...) o último grupo, ficou responsável pelo registro fotográfico das aulas e a construção de um portfólio digital que seria entregue no último dia do projeto como avaliação final. (NEVES, 2009, p. 01).

3.2 Currículo Cultural e Paulo Freire: aproximações

O Currículo Cultural em Educação Física tem como um dos mais significativos referenciais teóricos, a pedagogia freiriana, da qual se apropria e recria alguns dos objetos metodológicos da pedagogia. No vídeo “Paulo Freire e a Educação Física”²⁷, Marcos Neira apresenta a tematização como sendo todo o conjunto de situações didáticas apresentadas nos encaminhamentos pedagógicos, e a problematização como sendo a forma de ligação entre essas situações didáticas e existenciais, ambas expressas através do diálogo.

Françoso & Neira (2014) destacam as contribuições de algumas categorias centrais das obras de Paulo Freire para a construção dos Currículos na educação

²⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IKsaudCYvo0>

física escolar, e que apesar de seus escritos não se aterem a formulação dos mesmos, de grande aporte suas obras influenciaram e influenciam na educação física:

No âmbito da Educação Física, trata-se de um compromisso histórico baseado na formação de pessoas que saibam se defender das armadilhas ideológicas que cercam os discursos sobre as práticas corporais. A conscientização demanda a organização de atividades pedagógicas que proporcionem uma reflexão crítica sobre a realidade. As aulas, portanto, não podem restringir-se à execução mecânica de movimentos. A práxis da Educação Física exige a vivência das manifestações corporais, o debate e o estudo dos diferentes aspectos que as cercam e a proposição de novas vivências, sempre tematizadas e modificadas de acordo com as reflexões do grupo. (FRANÇOSO & NEIRA, 2014, p. 534)

Os temas geradores, definidos por Freire (2019a, p. 131) como temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais etc., diversificadas entre si. Na perspectiva do currículo cultural, dá vida ao tema cultural ou a tematização, que como Santos explica:

Tal como na pedagogia freireana, no currículo cultural da Educação Física, a decisão do que vai ser tematizado perpassa pelo mapeamento rigoroso do repertório cultural corporal disponível aos(as) alunos(as) - seja do entorno da escola ou do universo cultural mais amplo, bem como dos conhecimentos que possuem sobre uma determinada prática corporal. Perpassa também pela articulação do planejamento do professor com o projeto político pedagógico da escola - documento da instituição, que reúne as análises da realidade e as decisões coletivas acerca das finalidades educativas. (SANTOS, 2016, p. 58).

Outro referencial freireano presente na perspectiva cultural da educação física é a educação problematizadora, que para Freire (2019a) aparece como o antagonismo da educação bancária, onde através da relação dialógica encontra a libertação para realizar a superação do oprimido dos processos de opressão. Na perspectiva cultural, a problematização torna-se caminho para a desconstrução do currículo, como colocado por Santos:

Concordando com Neira e Nunes (2009a), reconhecemos na problematização a possibilidade de colocar em xeque os pensamentos, gestos e atitudes aparentemente naturais e inevitáveis no âmbito do convívio social, abrindo espaço para que as representações atribuídas às práticas corporais sejam desconstruídas e, conseqüentemente, discutidos os mecanismos de dominação, regulação e resistência nelas inculcadas, bem como os sentidos que recebem ou receberam em variados contextos. (SANTOS, 2016, p. 75).

Ambos os termos, tematização e problematização, assim como em Freire, se fundamentam na ação dialógica para atuação no Currículo Cultural. É através do diálogo, princípio que para Freire é composto por duas dimensões, a ação e a reflexão, da qual ele define como Práxis, que o sujeito se torna capaz de transformar o mundo. A práxis cultural atua como escrita currículo ou escrita artistada, termo cunhado por Corazza (2002) onde artistar é inventar junto a uma educação que procura pelas dimensões não vistas, não trabalhadas, nem sentidas ou pensadas anteriormente, tornando o professor protagonista do currículo que ministra.

Os aspectos relatados se fazem presentes nas relações de construção crítica das práticas examinadas, onde por meio dessas tematizações foram levantadas problematizações através do diálogo, da práxis:

Perguntamos aos alunos se realmente o funk era o único culpado pelas pessoas utilizarem drogas ilícitas, ter relação sexual sem proteção e promiscuamente, ou entrarem para o mundo do crime. (BOCCHINI & MALDONADO, 2014, p. 08).

(...) com um bate papo sobre o filme, identifiquei que eles/as já estavam começando a relacionar os saberes adquiridos no projeto com questões mais amplas que envolviam a situação do negro na época da escravidão e suas condições de trabalho no momento atual. (NEVES, 2009, p. 06).

(...) ficou bem evidente que todas/os estavam com um olhar crítico sobre o evento a maioria das falas foram em volta do dinheiro gasto e que com esse dinheiro poderia ter sido feitos hospitais, escolas, melhorados parques e etc. (QUARESMA, 2014, p. 02).

São a partir dessas problematizações levantadas nas aulas de educação física que os alunos começam a entender as relações de poder das quais estão imbricados na sociedade. Neira destaca:

(...) as ações didáticas que caracterizam o currículo cultural da Educação Física criaram condições para que os alunos situassem as práticas corporais na trama das relações sociais que as envolvem, viabilizando as condições necessárias para aprender sobre as possibilidades de produção de novas práticas de resistência e afirmação. (NEIRA, 2011, p. 144).

Essas relações, por vezes, estão permeadas de discursos hegemônicos que são reproduzidos de forma irreflexiva como resultado de uma educação bancária e da sociedade como um todo:

Assistindo aos vídeos, percebemos que as crianças não conheciam nenhuma das práticas corporais. Riam, faziam piadas, falavam que era feio, diziam que era “baiano”. (BONETTO, 2018, p. 01).

Acabamos encontrando duas reportagens, uma da TV Globo e outra da TV Record, assistimos e discutimos que essas reportagens possuíam uma visão muito preconceituosa, pois só reforçavam que nos bailes morriam pessoas, havia prostituição, uso de drogas. (BOCCHINI & MALDONADO, 2014, p. 08).

A mídia ajuda na manutenção das instituições do estado, inclusive na escola. A mídia brasileira foi criada e ainda é de domínio dos grupos privilegiados (homens, brancos e héteros normativos) que organizam esses conteúdos de forma a manter sua dominância nesse jogo de poder. Deste modo, a ação culturalmente orientada nas aulas, vem de embate a estes discursos se dispondo da práxis:

alguns meninos de saia, girando, passando a barra das saias no rosto das outras pessoas, algumas meninas fazendo a dança do peru, aquela mesma que antes era exclusiva dos meninos/homens. (BONETTO, 2018, p. 11).

pude perceber através de conversas entre eles/as, que já conseguiam entender que aquele grupo cultural tinha os seus saberes e que possuíam características próprias, diferentes do primeiro contato anterior quando manifestaram preconceito de etnia. Surgiram observações como: não sabíamos que eles detinham tantos conhecimentos, eles são bacanas, poderíamos ir lá jogar capoeira com eles, uma posição muito diferente de quando eles e elas avistaram o grupo pela primeira vez. (NEVES, 2009, p. 06).

"o filme mostra bem o preconceito, que o negro sofre nos dias mostrando o seu valor... pude perceber como que é difícil ser negro e o que essas pessoas tem que passar principalmente os que praticam capoeira, vivem sofrendo preconceitos como se é macumbeiro etc, e também pode perceber que ninguém valoriza a importância da capoeira acham que é um jogo e ponto mas não procuram conhecer o porque daquele jogo"... "o filme é muito bom, o cinema estava vazio... No dia a dia a maioria dos negros em shoppings são seguranças ou faxineiros, sofrem preconceitos... Os orixás e exus são deuses da natureza" - fala de aluno. (NEVES, 2009, p. 05)

"Capoeira é um jogo que sofre bastante preconceito na sociedade... Ela sofre muito preconceito hoje em dia por ter sido criada por negros... Capoeira é uma história de libertação do negro" - fala de aluno. (NEVES, 2009, p. 07).

Com a interiorização dos encaminhamentos didáticos através dos princípios ético-políticos e por meio de uma educação física dialógica, o aluno se revela capaz de construir criticamente novas concepções sociais e compreender os tensionamentos das relações de poder. Com isso Neira e Nunes destacam que:

Se o que se pretende é transformar o quadro de grande desigualdade social e garantir a sobrevivência cultural dos grupos que desfrutaram de menor poder,

ou seja, dar-lhes o poder de se representar, sugere-se a elaboração e desenvolvimento do currículo pós-crítico da Educação Física. Quando as atividades pedagógicas que configuram o currículo recorrem ao diálogo, e não à tolerância, para desconstruir representações dominantes e construir outras, contribuem para uma melhor compreensão do processo de construção da representação dominante e com isso transformam tanto os estudantes quanto o sentido da representação. (NEIRA & NUNES, 2009, p. 183).

3.3 Conexões dos relatos de experiência com a pedagogia freireana

A perspectiva multiculturalista apresenta forte ocorrência no referencial de Freire como já destacado acima, mas é a partir do pressuposto freiriano do diálogo que se tece a sintaxe deste currículo, onde para Freire:

Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens²⁸. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2019a, p. 109).

Tornando o diálogo como princípio, no processo de construção das aulas, como descrito no relato de Bocchini e Maldonado (2014):

(...) o desejo de construir, no ambiente escolar, pontes que possam suscitar nos alunos o diálogo e reflexões (...) que o docente, como mediador, pode levantar questões reflexivas pautadas nas relações entre os indivíduos. (BOCCHINI & MALDONADO, 2014, p. 04).

Embasados no Currículo Cultural, o diálogo presente no processo de construção dos relatos apresentados, toma como referencial a perspectiva freireana, mas aqui apropriada e ressignificada a partir do referencial de Sandra Corazza, descrita como escrita-curriculo ou escrita-artista:

A “escrita-curriculo”, tal qual a “escrita-artista”, encontra-se em fluxo constante. Nela não há distinção entre teoria e prática. A teoria é tecida sobre a prática educacional. Todo conhecimento delineado é interpretativo, parcial e processual. (NEIRA & NUNES, 2009, p. 227).

²⁸ Zanetti (2001) destaca que Paulo Freire reconhece o quanto a linguagem tem de ideológica. E, a partir de 1970/71 passa a referir-se sempre à mulher e ao homem ou aos seres humanos. Entende, porém, que o fato de mudar-se a linguagem machista ou autoritária não muda radicalmente o mundo, porém a mudança da linguagem também faz parte do processo de mudança do mundo.

Como consequência deste segmento, educador e educando artistam o conhecimento através do diálogo, que é presente e encontra-se narrado em todos os relatos:

Disseram que estavam acostumadas a dançar quadrilha e sertanejo, mas que desejavam fazer outras danças para a apresentação. (BONETTO, 2018, p. 01).

(...) fui surpreendido pelo não pensado... quando chego para a aula as alunas/os pediram para que elaborassem cartas a respeito da Copa do Mundo da FIFA de 2014. (QUARESMA, 2014, p. 06).

(...) um dos estudantes sugeriu para o grupo construir uma música de capoeira. Mesmo que naquele momento a aula preparada fosse outra, permiti e percebi que seria importante a realização desta construção. (NEVES, 2009, p. 06).

Outro momento do projeto era a realização de uma coreografia (...) Pedimos para os alunos realizarem uma paródia ou compor a sua própria letra de música. (BOCCHINI et al., 2014, p. 09).

Mas essa construção só é possível após a identificação dos signos da codificação e decodificação, dois elementos presentes no processo problematizador, como explica Santos:

a proposta educativa de Paulo Freire enfatiza o sujeito prático. Isso implica dizer que a ação de problematizar acontece a partir da realidade que o cerca; a busca de explicação e solução visa a transformar aquela realidade, pela ação do próprio sujeito, isto é, através da práxis. O sujeito, por sua vez, também se transforma na ação de problematizar e passa a detectar novos problemas na sua realidade e assim sucessivamente (...) uma proposta que se organiza em torno de dois momentos: o de codificação, representado pelas situações existenciais dos educandos, e o de decodificação, que consiste na análise crítica da situação codificada. (SANTOS, 2016, p. 84).

Sequência que pode ser encontrada nos relatos, onde ambos, codificação e decodificação, podem ser observados ao decorrer da tematização:

Uma pergunta frequente por parte dos meninos era: *Professor menino dança também? Como que eles dançam se eles não têm saia? O que a gente faz?* (BONETTO, 2018, p. 03).

a maioria afirmou que era apenas uma brincadeira, uma dança, diversão e que tinha nada a ver com questões sexuais ou de gênero. (BONETTO, 2018, p. 10).

Sem a problematização das situações postas pela tematização o educando corre o risco de continuar a incorrer sobre os discursos hegemônicos e opressores já vigentes em nossa sociedade:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivem a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. (FREIRE, 2019a, p. 43).

E é nesse momento que Freire destaca a importância da libertação do oprimido:

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. (FREIRE, 2019a, p. 73).

Podemos em certa medida, observar indícios desse movimento nos relatos:

“Capoeira é coisa de nego, é macumba, negro da nojo, lá na minha rua tem uma família de negro que só faz barulho e sujeira, meu pai vive tirando sarro e disse que se algum dia eu aparecer com um negrinho lá em casa, que me expulsa, só negro que pratica capoeira, negro é vagabundo, não sei nada de capoeira” - fala de aluno. (NEVES, 2009, p. 02).

(...) apesar da maioria dos alunos ouvirem funk, frequentar bailes funk e conhecer diversos Mcs que vivem na comunidade, verificou-se a existência de uma imagem muito preconceituosa e discriminatória sobre as pessoas que se identificavam com tal música, conseqüentemente, sobre a prática que eles mesmos faziam. (BOCCHINI et al., 2014, p. 06).

Uma possível explicação que podemos considerar para essa demonização do funk, é o fato de estar associada a uma origem negra e pobre. (BOCCHINI et al., 2014, p. 10).

A partir desses discursos, a Cultura Popular produzida pela própria comunidade é subjugada como inferior e de menor valor pelos seus:

na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se “inferiores” necessariamente irão reconhecendo a “superioridade” dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo. (FREIRE, 2019a, p. 206).

Ocorrência observada pelos próprios educadores durante as aulas, que voltam a incidir sobre o referencial freiriano como dispositivo do processo dialético problematizador, onde Santos coloca:

Com Paulo Freire aprendemos que a problematização é parte fundamental de um fazer pedagógico comprometido com a construção de uma visão crítica da realidade. Assim, ao problematizarmos o universo cultural dos alunos por meio do diálogo os colocamos num processo contínuo de tomada de consciência do mundo...Nesse processo, o professor assume a condição de "educador-educando dialógico", cujo papel não é doar o conteúdo programático da educação aos alunos, mas devolvê-lo de forma organizada, sistematizada e acrescentada em relação a quando lhe foi entregue de forma desestruturada. (SANTOS, 2016, p.85).

A partir das reflexões que emergem das problematizações trabalhadas encontra-se um novo sujeito, que após esse processo é capaz de interpretar os símbolos operantes na sociedade da qual faz parte e destituir uma educação bancária na luta por sua libertação:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua "convivência" com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 2019a, p. 72).

E é no perceber-se do sujeito escolar que ele atua na mudança das relações estruturais e hierárquicas do corpo social:

as alunas/os fizeram falas com bastante raiva pois falaram que usaram dinheiro público para fazer e a população de baixa renda não poderia acessar aquele espaço. (QUARESMA, 2014, p. 05).

ao terem contato com diferentes discursos sobre os negros, se apropriarem da gestualidade da capoeira e ouvir das próprias pessoas seus saberes e toda sua luta para sobreviver em um País onde grande parte deles/as sofrem muitos preconceitos, os/as alunos começaram a fazer diferentes leituras sobre eles, passando a respeitá-los pois agora já conseguiam entender como esta negritude é construída e a quem interessa esta construção. (NEVES, 2009, p. 07).

CAPÍTULO IV – ARTISTANDO UMA NOVA ESCRITA-CURRÍCULO

Neste capítulo, tomamos a liberdade de registrar nossas reflexões, além da forma escrita também a partir de tirinhas, fotografias, desenhos, registro de oralidades, resgatando não somente os relatos de experiência de professores de Educação Física Escolar como a nossa própria experiência, como estagiária em uma escola de educação básica.

4.1 Artistando os relatos de experiência de professores da Educação Básica

Dado o apanhado de conexões estabelecidas entre os referenciais de Paulo Freire e o Currículo Cultural a partir da análise dos relatos de experiência, ilustro de forma pessoal o que acredito terem sido os pontos de desfecho da problematização de cada relato analisado no capítulo anterior a fim de iniciar o processo rizomático de construção da minha própria escrita-currículo.

FIGURA 1 – Relato de experiência: “Carimbó entre a cópia e criação” de Pedro Xavier Russo Bonetto.



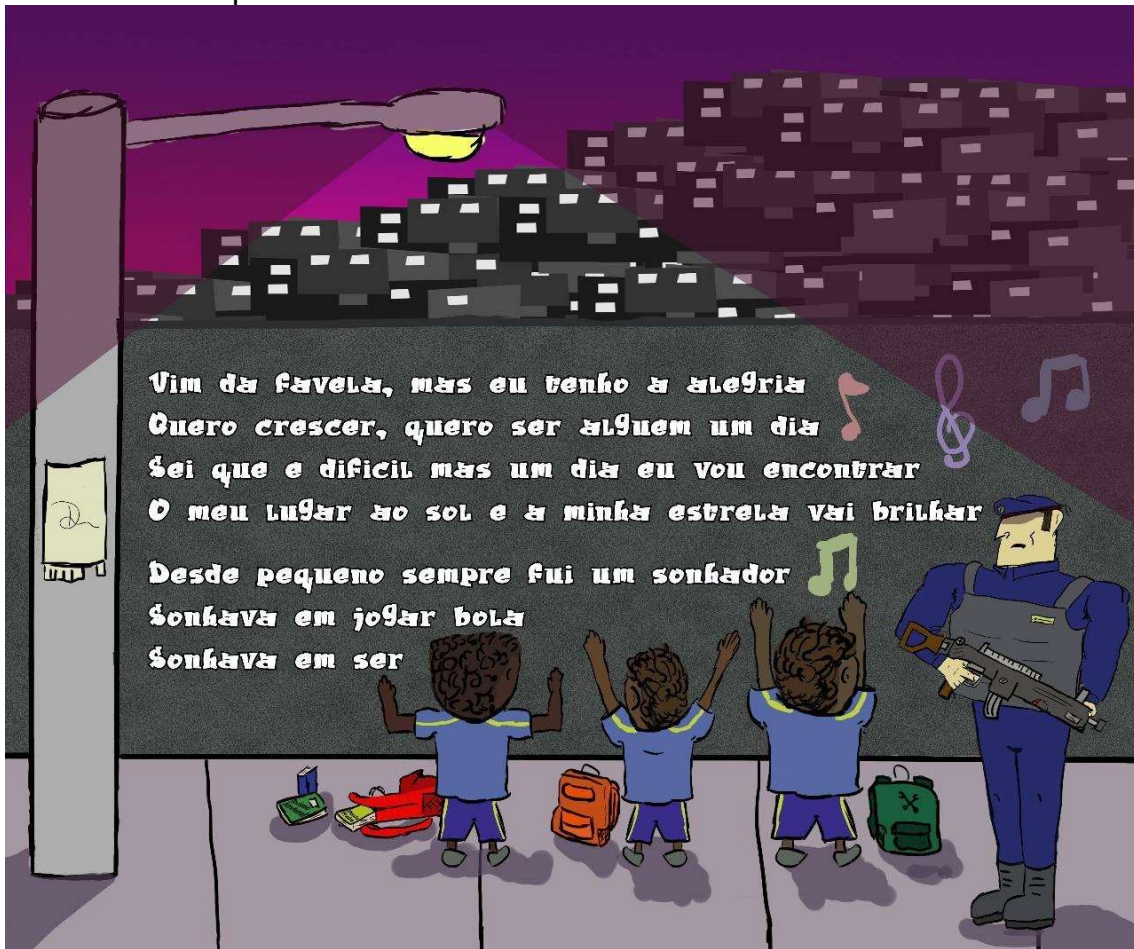
FIGURA 2 – Relato de experiência: “Zum Zum Zum Zum Capoeira mata um” de Marcos Ribeiro Neves.



FIGURA 3 – Relato de experiência: “Futebol e Copa do Mundo: um olhar diferente” de Felipe Nunes Quaresma.



FIGURA 4 – Relato de experiência: “Estudos Culturais em ação: Tematizando o Funk na escola pública” de Daniel Bocchini e Daniel Teixeira Maldonado.



4.2 O Currículo Cultural em movimento

O último ano de graduação me possibilitou a vivência do estágio²⁹ dentro de um contexto de contraturno escolar. Neste formato me era oportunizado o desenvolvimento de práticas corporais junto a um grupo de alunos dos segundos e terceiros anos do ensino fundamental, cerca de 10 alunos. As atividades com eles poderiam ocorrer nos intervalos entre demandas fixas da grade escolar³⁰, sendo assim sem horários e duração pré-determinados.

²⁹ Estágio de caráter não obrigatório em uma instituição educacional privada, no período do contraturno escolar.

³⁰ O modelo do contraturno da escola referida mantinha atividades com horários fixos, como escola de idiomas, projetos de internacionalização, atividades esportivas complementares e até mesmo execução de tarefas de casa do período regular.

Ao longo deste Estágio não obrigatório, fui registrando observações, reflexões e respostas dos/as estudantes em um diário de campo (DC). Em várias passagens deste capítulo tomaremos como referência as anotações desse diário.

Ao iniciar o trabalho junto a este grupo, fui desenvolvendo as atividades estabelecidas pela demanda escolar e iniciei um mapeamento das práticas culturais que permeavam o grupo, tanto dentro de sala como nos horários de entrada e saída, e principalmente no recreio.

Ao observar esses educandos em um contexto atípico³¹, do qual brincadeiras e brinquedos coletivos foram proibidos pela escola seguindo protocolos de saúde pública, foi possível identificar que os mesmos se apropriaram da arquitetura da escola para lançar mão de novas brincadeiras e experimentações com o corpo. Eles saltavam nas arquibancadas, os bancos viravam obstáculos, as traves de gol como barras de balanço e dentre tantas outras estruturas que foram sendo descaracterizadas de suas funções primárias e tornaram-se ferramentas de criação no imaginário infantil.

Eles usam muito o espaço arquitetônico para brincar, me lembrei do Parkour³², perguntei para alguns se eles conheciam e se gostavam, falaram que sim, vou pensar e desenvolver uma atividade para eles. (D.C. 03/02/2021)

Com isso levei uma primeira atividade sobre a temática para ser desenvolvida com os alunos. Com a turma em roda, perguntei quais eram os movimentos característicos de alguns animais (que adaptei para os fundamentos do Parkour), como os pulos dos coelhos e os movimentos de balanço dos macacos, por exemplo. Demonstrei alguns movimentos e pedi para que cada um escolhesse um animal para também vivenciar esses movimentos. Após a vivência perguntei se conheciam o Parkour, e se sim, que me relatassem a prática:

“Tem pulo de prédios prof”
“Saltar alto e caminhar na parede” (D.C. 04/02/2021)

³¹ Destaca-se aqui o fato das aulas estarem acontecendo em um período de pandemia da COVID-19.

³² Prática corporal urbana caracterizada como modalidade esportiva ginástica pela FIG (Federação Internacional de Ginástica).

Associei os movimentos dos animais com algumas das técnicas do Parkour e pedi para que dessa vez executassem o movimento junto a técnica (Ex: o pulo do coelho deveria ter a impulsão dos braços e a aterrissagem com os pés juntos). Após mais uma vivência pedi para que registrassem em formato de desenho ou escrita o que tinham feito na aula, como podemos observar nas figuras 5 e 6:

FIGURA 5 – Movimento dos animais: representação 1.

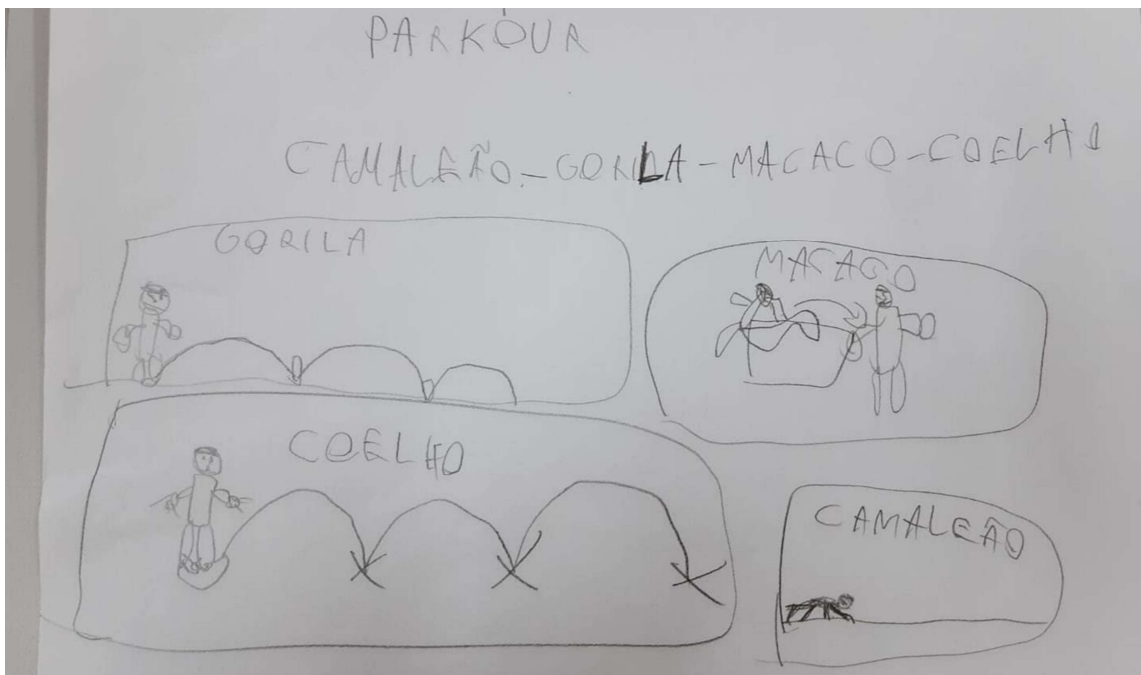


FIGURA 6 – Movimento dos animais: representação 2.



Durante o processo alguns alunos foram se dispersando, perdendo o interesse na prática ou até mesmo ficando frustrados por não estarem fazendo o Parkour dos “vídeos”. Mas nenhum aluno deixou de realizar a prática quando sugerida. A intervenção foi pensada e proposta apenas como atividade descontextualizada, uma vez que dentro do modelo do contraturno não tínhamos horários fixos para desenvolvimento de atividades fora da grade, o que quando acontecia era composta de brincadeiras e tempo livre.

No dia seguinte, ao chegar em sala a professora regente³³ já estava desenvolvendo uma atividade com a turma, quando os alunos me viram chegar gritaram em uníssono: “Parkour! Parkour! Parkour!”. A professora então me disse que havia perguntado a eles o que mais gostaram de fazer naquela semana na escola, e por isso a resposta. Neste momento destacou-se a fala de um aluno:

“Eu adoro Parkour porque as pessoas pulam dos prédios e morrem” (D.C. 05/02/2021)

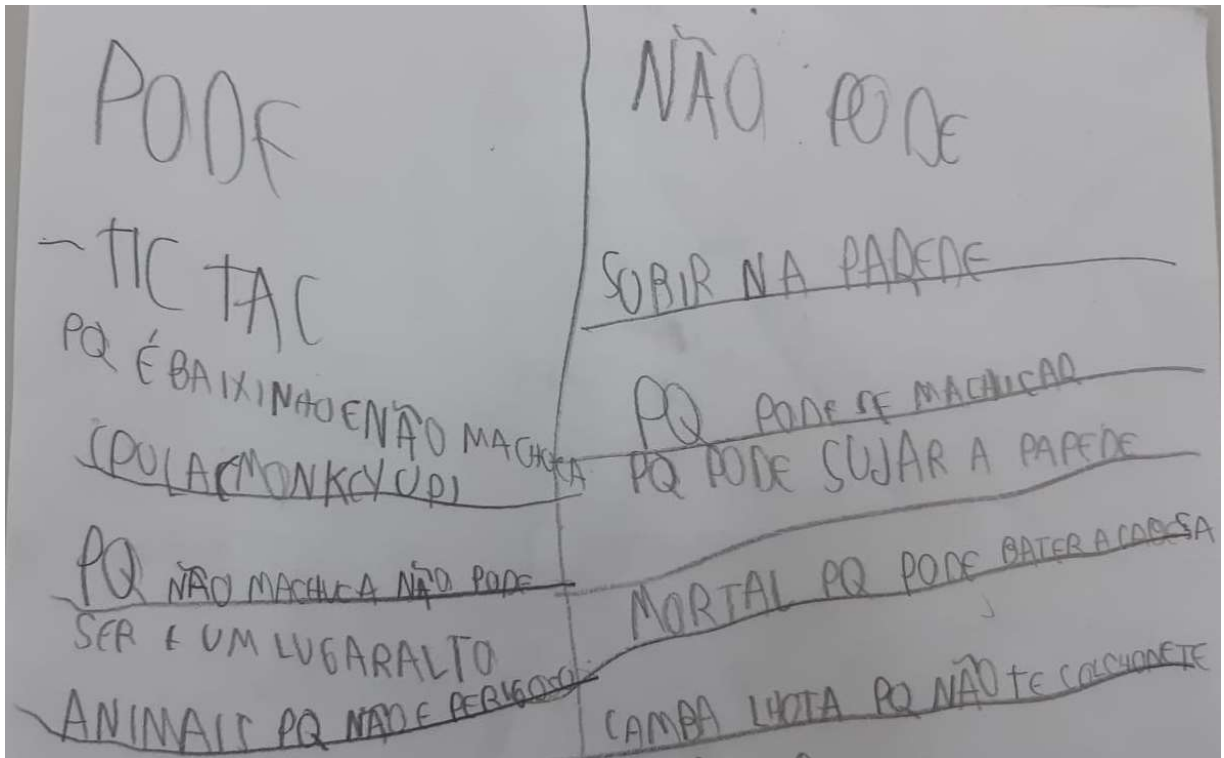
No mesmo instante respondi que esse tipo de atitude nada tem a ver com a prática do Parkour e que essas pessoas que se expõem ao perigo estão erradas. Senti a necessidade de abordar orientações acerca dos riscos e cuidados com a prática, uma vez que a professora regente me pediu então para dar continuidade no desenvolvimento da temática nos momentos de horário livre da turma.

Pedi para os estudantes que para a próxima semana me trouxessem anotações sobre o Parkour, uma pesquisa que poderia ser feita em casa com os pais, a partir de vídeos, anotações e desenhos, a fim de nos aprofundarmos sobre a prática.

Entre a atividade realizada até o outro momento em que pude ministrar novamente o Parkour com a turma, soube do quanto a temática se espalhou pela escola, alunos da minha turma ensinando para colegas de outros anos, realizando movimentos no recreio, contando em casa e para professores do período regular sobre a temática. Reuni-os então com o intuito de firmar alguns combinados, e estabelecemos juntos “o que podemos” e “o que não podemos” fazer em relação ao Parkour na escola, conforme mostra a figura 7:

³³ Como estagiária do período do contraturno eu acompanhava a turma referida junto com uma professora titular de sala.

FIGURA 7 – Relação de movimentos corporais e do Parkour.



Anotamos os combinados em uma folha e todos da turma assinaram.

Após esse momento, ainda neste encontro, pedi para que apresentassem o que tinham pesquisado, descrevendo uma leitura da prática dos movimentos que viram e gostariam de fazer/aprender. Pesquisamos alguns movimentos citados e junto com aqueles que alguns alunos já sabiam executar fomos vivenciá-los na prática. Observamos que alguns movimentos não eram possíveis de serem realizados, pois não tínhamos técnica e treino suficientes para executá-los sem riscos, concordamos em grupo que alguns deles poderiam ser modificados e ressignificados para serem realizados por nós na escola, e assim o fizemos (Figuras 8 e 9):

FIGURA 8 – Movimentos ressignificados do Parkour: representação 1.



FIGURA 9 – Movimentos ressignificados do Parkour: representação 2.



Na aula posterior realizamos uma atividade de recorte sobre imagens que remetessem ao Parkour (figuras 10, 11 e 12), e pedi para que explicassem o porquê da lembrança:

FIGURA 10 – Imagens que remetem ao Parkour: representação 1.

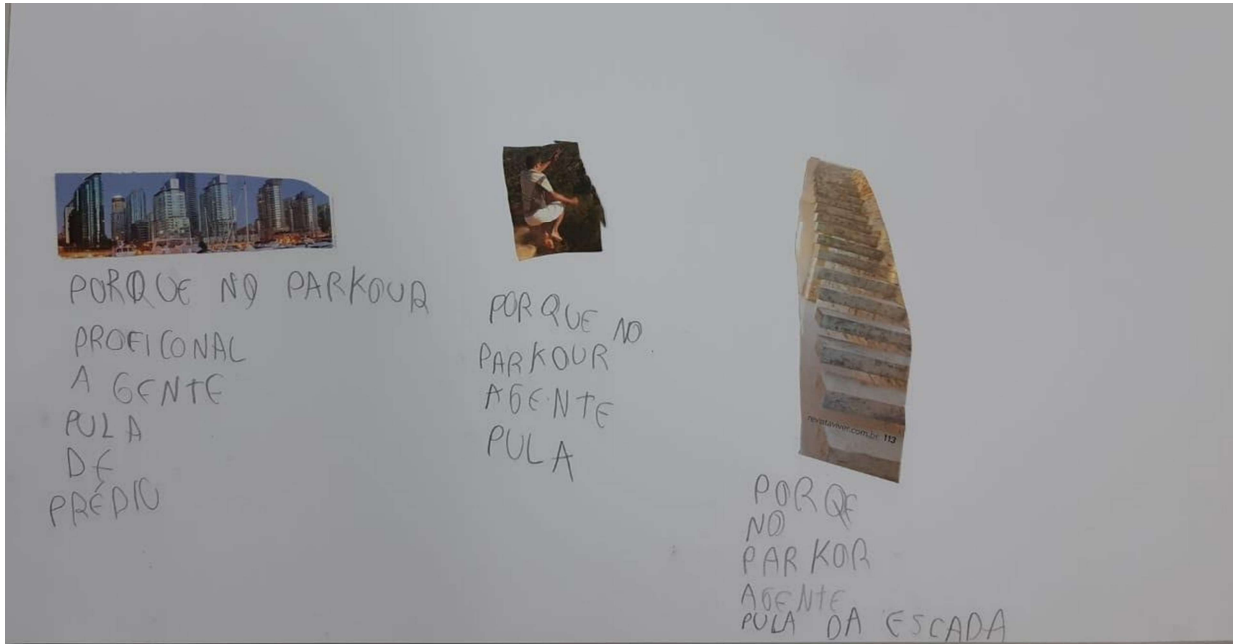


FIGURA 11 – Imagens que remetem ao Parkour: representação 2.

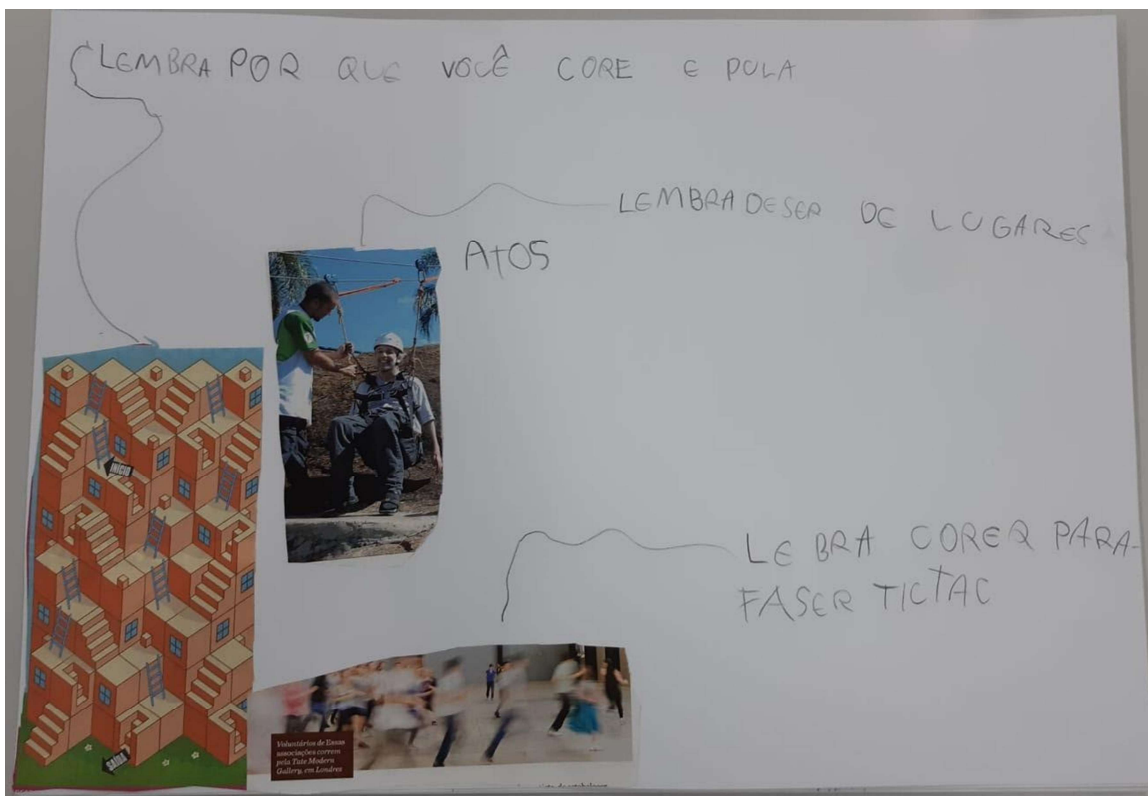
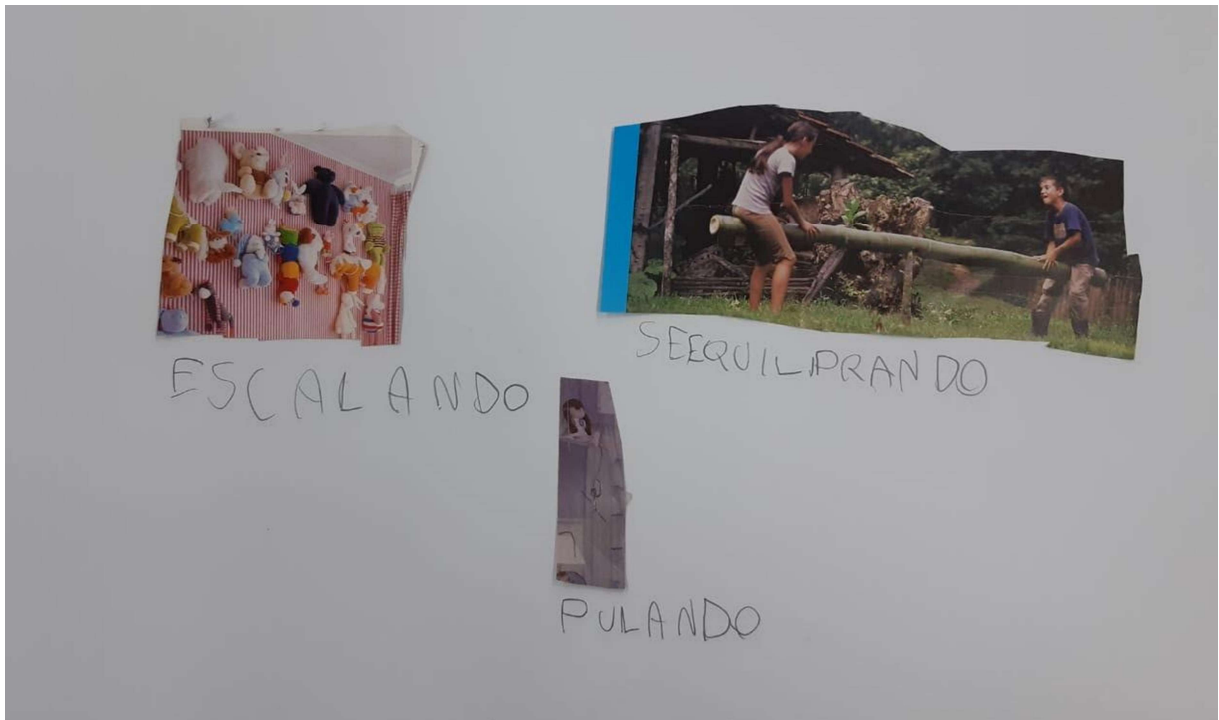


FIGURA 12 – Imagens que remetem ao Parkour: representação 3.



Devido a pandemia vigente e os protocolos sanitários, a escola encerrou as atividades presenciais por um mês³⁴, no qual as aulas (mesmo as desenvolvidas no contraturno) foram mantidas de forma remota. Para o modelo no qual eu atuava, foram propostas Lives³⁵ que abordassem temáticas que já vinham sendo trabalhadas no presencial. Daí a oportunidade e o desafio em continuar tematizando o Parkour.

Uma vez que no formato remoto, as crianças estariam em casa com um espaço limitado, não propício para a prática, na live proposta foram desenvolvidas atividades que trabalhavam as habilidades motoras³⁶ de equilíbrio, salto e rolamento; e as habilidades cognitivas de concentração e foco, ambas voltadas às competências técnicas dos movimentos do Parkour. Além da elaboração de um vídeo³⁷ com

³⁴ A cidade de Curitiba-Pr apresentou aumento no número de casos pela COVID-19 no mês de março, levando o governo do estado e do município a tomarem medidas restritivas e a adoção do *Lockdown*.

³⁵ Termo em inglês para designar vídeos simultaneamente gravados e transmitidos em tempo real.

³⁶ A abordagem cultural não se apropria desta concepção, que aqui foi utilizada com intuito de proporcionar maior entendimento junto as abordagens já trabalhadas na escola e nas aulas de educação física de outros professores, com intuito de continuar tematizando o Parkour mesmo que de forma não presencial. Teorias curriculares voltadas a um âmbito mais técnico e esportivo ainda ocupam forte espaço nas escolas, principalmente da rede privada, levando a aceitação de novos projetos educacionais primordialmente quando relacionados a esses quesitos.

³⁷ Vídeo produzido para contextualização da Live. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ePQjlsdOW24>.

aspectos históricos, sociais e de segurança sobre os riscos, apresentado junto a live a fim de ampliar os conhecimentos acerca dos discursos sobre a prática.

Após o retorno presencial às aulas, a temática ainda continuou sendo abordada esporadicamente nos momentos de disponibilidade da turma e até o esgotamento do tema pelos alunos.

4.3 Refletindo com Paulo Freire: uma prática pedagógica em Educação Física escolar da autora

- “Prof, o que é tirano?”
- “É quando um governante usa do seu poder para governar por interesses próprios, sem pensar no povo”
- “Aaaa, tipo o Bolsonaro prof?” (D.C. 13/04/2021)

(...) o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. (FREIRE, 2019a, p. 89).

Ainda que como mediador no processo de construção crítica do educando, o educador exerça disposições com fins de libertação do sujeito, o mesmo ainda se encontra como oprimido, não mais pela ablepsia do entendimento crítico, mas pela ação que o estado neoliberal exerce diretamente ou indiretamente em sua prática educativa. Ambos imersos nas relações sociais e multiculturais, aprendem e ensinam uns aos outros, trocando saberes não hierarquizados, fortalecendo assim a relação educador-educando dentro e fora da sala de aula.

Tomando minha própria experiência de estágio em educação física escolar dentro de uma instituição privada de ensino, observo que a privatização da educação traz consigo uma série de deveres próprios do sistema, onde a mercantilização da educação é usada como manutenção do poder das classes dominantes. Em um jogo onde o professor vende sua força de trabalho em troca da subsistência, a importunação de um movimento crítico pode ser facilmente substituída pela mão de obra passiva, privando aqueles que apesar de pertencerem às classes dominantes, ainda sim estão em processo de formação. Desatrelar o ato político do ato pedagógico a fim de se manter uma pseudo-neutralidade dentro das relações escolares é abdicar da docência:

Não creio que as mulheres e os homens do mundo, independentemente até de suas opções políticas, mas sabendo-se e assumindo-se como mulheres e

homens, como gente, não aprofundem o que hoje já existe como uma espécie de mal-estar que se generaliza em face da maldade neoliberal. Mal-estar que terminará por consolidar-se numa rebeldia nova em que a palavra crítica, o discurso humanista, o compromisso solidário, a denúncia veemente da negação do homem e da mulher e o anúncio de um mundo genteficado serão armas de incalculável alcance. (FREIRE, 2019b, p. 125).

Há de se ter “jogo de cintura” no caminhar docente que busca o desvelamento não apenas daqueles que não detêm o poder, mas de todo educando que ainda não compreende sua existência nessas relações.

Na medida em que o educador reforça o exercício da práxis dentro dos contextos vivenciados pelo aluno, o educando se torna autônomo em seus movimentos de reflexão, compreendendo as relações que o cercam.

- “Prof porque você fica recortando isso todo dia?”
- “Porque tenho que terminar o alfabeto da sala.”
- “Coitada de você prof! Não tinha outro emprego pra você não?” (D.C. 22/04/2021)

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 2019a, p. 96).

A educação bancária, termo cunhado por Paulo Freire, julga o saber como objeto de doação daqueles que detêm o conhecimento, os educadores, para aqueles que não detêm o conhecimento, os educandos. Durante as vivências escolares experienciadas dentro dessa instituição de ensino privada, percebo que a manutenção do ensino bancário, ainda hoje, tem permanecido no âmbito educacional, ora imersa nas relações de ensino aprendizagem, ora propositalmente.

Ao ministrar atividades correlatas à disciplina de educação física, mesmo que fora do período regular do ensino, observa-se que as mesmas são levadas em conta como conhecimento de ensino apenas se abordadas em âmbito técnico de transmissão vertical dos conhecimentos. O vôlei só é vôlei no contraturno se for ensinado a partir de seus fundamentos pois, fora disso, é tratado apenas como recreação. O futebol só é futebol no contraturno se sistematizado, se não, ele é lazer. Os conhecimentos culturais dos alunos acerca das práticas corporais não são validados pela escola, e quando isso acontece ele é caracterizado como brincadeira, sem que seja necessário demanda de tempo, planejamento e organização.

Contrapor-se a educação bancária nesse contexto, torna-se um ato para além de ensino da educação física, é uma relação de escuta, dialogicidade, desconstrução

da contradição educador-educando, dentre tantos outros movimentos a serem realizados pelo educador problematizador no exercício da aprendizagem docente.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. (FREIRE, 2019a, p. 94).

Em meio a uma pandemia, os desafios que cercam a Educação Física escolar parecem ser cada vez maiores e mais complexos. Sendo difícil mensurar o que pesa mais, a ausência da prática nas aulas de educação física ou outras significações da mesma:

-“Você não vai assistir aula?”

-“É educação física prof! Pra que assistir aula de educação física online? Para que serve isso na minha vida?” (D.C. 21/05/2021)

Construir uma prática pedagógica com base nos referenciais teóricos do Currículo Cultural e de Paulo Freire torna-se um ato político, uma vez que promover a construção crítica dos sujeitos, para além da formação acadêmica, buscando compreender as relações de poder fixadas dentro e fora da escola e possibilitando ao educando o acesso a práticas por meio de conteúdos e temáticas que justifiquem sua abordagem, trazem o significado da vivência e da razão de ser e acontecer na escola, despertando assim a real necessidade da presença da educação física na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Emergir aos ensinamentos de Paulo Freire junto a perspectiva do Currículo Cultural através dos relatos de experiência de professores que atuam nas escolas, foi mais do que buscar entender como as práticas acontecem na educação física escolar, foi compreender as relações que permeiam esses agentes a partir das conexões de ambas as pedagogias.

Os resultados e análises do levantamento das produções acadêmicas acerca das ligações entre educação física escolar e Paulo Freire nos mostram a emergência de novos estudos que abarquem a relação entre os campos e as suas respectivas contribuições.

Em se tratando de um trabalho monográfico de conclusão de curso de licenciatura com finalidade de enriquecimento para o campo da educação física escolar, reconhecemos que as possíveis aproximações dos estudos freirianos aplicados a prática pedagógica da atuação dos professores, pela perspectiva cultural, se dá de maneira subjacente às tematizações e problematizações, sem que Freire fosse necessariamente um referencial teórico citado pelos mesmos. Ao explorar os conteúdos de referencial freireano que contribuíram e contribuem para a proposta culturalmente orientada, observa-se a grande presença deste aporte teórico para este currículo, demonstrando que embora os professores que dele se apropriam não buscam conhecer e reconhecer a parcela de enriquecimento teórico que o autor traz para esta perspectiva.

A partir da práxis proposta por Freire, apropriar-se dos conhecimentos trazidos pelos professores e relacionar com as vivências do início da docência permitiu que as teorias estudadas pudessem convergir ao ato pedagógico ainda inacabado, ressaltando as possibilidades de ampliação e continuidade desse estudo e no quanto isso pode ampliar a qualidade das relações pedagógicas na educação física escolar, vinculada a realidade dos educandos.

Permito-me aqui a revisitar a pergunta feita pelo professor Marcos Garcia Neira durante a apresentação de um trecho deste trabalho explanado em congresso³⁸: “Seu

³⁸ Um recorte ainda em andamento da pesquisa foi apresentado no 1º Congresso Internacional de Educação, Exercício Física e Saúde, promovido pela Faculdade de Educação Física da Associação Cristã de Moços de Sorocaba, nos dias 20 e 21 de novembro de 2020.

estudo aponta algumas congruências entre a pedagogia freireana e a pedagogia cultural da educação física. Quais seriam as incongruências?”. Entendendo a importância desta pergunta, embora a mesma não tenha sido o foco deste estudo, me instigando a continuar, em outros estudos, o aprofundamento da dimensão que esse tema pode ser explorado, estudado, pensado e recriado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agência de Notícias IBGE. **PNAD Contínua 2018: 10% da população concentram 43,1% da massa de rendimentos do país.** Disponível em: <

BRASIL. Ministério da Educação. Plataforma Sucupira. Cursos Avaliados e Reconhecidos. **Programas de Pós-Graduação por Região.** Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativo/s/quantitativoRegiao.jsf>>. Acesso em: 05 de dez. de 2020 às 20:00.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Sucupira.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/plataforma-sucupira>>. Acesso em: 27 de set. de 2020 às 14:54.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf>. Acesso em: 06 de ago. de 2021 às 15:50.

BISPO, Ana Carolina Kruta de Araújo. **A Trajetória dos Mestrados Profissionais em Administração no Brasil: Uma Abordagem Dinâmica e Multidimensional.** XXXVIII Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro/ RJ, 2014.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações.** Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 06 de março de 2020.

CAPES. **Histórico.** Disponível em: <<https://www.gov.br/capeso-que-e/93-conteudo-estatico/7838-historico>>. Acesso em: 27 de set. de 2020 às 12:40.

CEBES, Centro Brasileiro de Estudos de Saúde. **Trabalho e Educação: contribuições do Mestrado Profissional em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde.** 2019. Disponível em: <<http://cebes.org.br/biblioteca/trabalho-e-educacao-contribuicoes-do-mestrado-profissional-em-gestao-do-trabalho-e-da-educacao-na-saude/#:~:text=Esse%20curso%20de%20Mestrado%20Profissional,gestores%20de%20recursos%20humanos%20das>>. Acesso em: 04 de out. de 2020 às 21:00.

DAOLIO, Jocimar. A construção do debate acadêmico da educação física brasileira. In: **Educação física brasileira: autores e atores da década de 1980.** Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 43 - 61.

DO NASCIMENTO, Aline Santos. **Queerizando o currículo cultural de Educação Física: contribuições epistemológicas butlerianas, queer e afetações pandêmicas para a criação de novas inteligibilidades sociais.** Dissertação

apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação. São Paulo, 2021.

EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL GPEF-FEUSP. **Paulo Freire e a Educação Física**. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IKsaudCYvo0> . Acesso em: 18 de out. 2020.

FRANÇOSO, Saulo; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do legado freireano para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 531-546, abr/jun. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59°. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69°. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de: RAQUEL RAMALHETE. 42°. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014. Surveiller et punir.

GEPEF. Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Publicações. **Artigos**. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/artigos/>>. Acesso em: 04 de out. de 2020 às 23:25.

GEPEF. Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. **Relatos de Experiência**. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/>>. Acesso em: 05 de ago. de 2020 às 21:10.

GEPEF. Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Publicações. **Teses, dissertações, monografias e relatórios de pesquisa**. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/teses-dissertacoes-monografias-e-relatorios-de-pesquisa/>>. Acesso em: 04 de out. de 2020 às 23:22.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produto Interno Bruto – BIP**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>>. Acesso em: 03 de out. de 2020 às 21:10.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Desenvolvimento Humano nas Macrorregiões Brasileiras, 2016**. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=27463#:~:text=Ainda%20assim%2C%20est%3%A3o%20com%20os,com%20o%20IDHM%20de%200%2C754>. Acesso em: 03 de out. de 2020 às 21:40.

NICODEM, M. F. M. A INSERÇÃO DE PAULO FREIRE NOS ESTUDOS CULTURAIS: O CONCEITO DE CULTURA NAS PEDAGOGIAS DO OPRIMIDO, DA ESPERANÇA E DA AUTONOMIA. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira, v. 01, n. 11, 2015.

NEIRA, Marcos Garcia. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.11, n. 1, Jan/Jul, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Livre-Docente em Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, vol.33, n.3, Jul/Set, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Rev. de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Mídia**, Caligrama, v. 3, n. 3, Set/Dez, 2007.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Confira as universidades e institutos federais criados pelo PT**. Disponível em: <<https://pt.org.br/confira-as-universidades-e-institutos-federais-criados-pelo-pt/>>. Acesso em: 03 de out. de 2020 às 19:35.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-Rio). Sistemas de bibliotecas. Disponível em: <<http://www.dbd.puc-rio.br/wordpress/?p=116#:~:text=Uma%20curiosidade%2C%20a%20express%C3%A3o%20booleano,ingl%C3%AAs%20criador%20da%20%C3%A1lgebra%20booleana.&text=%E2%86%92%20AND%20%2F%20E%20%E2%86%92%20restringe,um%20termo%20e%20o%20outro>>. Acesso em: 27 de set. de 2020 às 14:45.

SANTOS, Ivan Luis. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação. São Paulo, 2016.

SANTOS, Ivan Luis; NEIRA, Marcos Garcia. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-posições**, Campinas-SP, v. 30, 2019.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

TAVARES, P. D. V. B. **Mestrado Profissional em Educação: Histórico e Tendências**. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*. Viçosa, 2017.

VAGO, Tarcísio Mauro. Sobre a produção da Educação Física como disciplina escolar: apontamentos. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (organização). **Histórias das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010.

ZANETTI, Maria Aparecida. *Pedagogia da Esperança: reflexões sobre o reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. In: SOUZA, Ana Inês. **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 197 – 217.

ZIRBEL, Ilze. **Estudos Feministas e Estudos de Gênero no Brasil: Um Debate**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do título de Mestre em Sociologia Política. Florianópolis, 2007.

RELATOS DE EXPÊRIÊNCIA

BONETTO, P. X. R. **Carimbó: entre a cópia e a criação**. EMEF Olavo Pezzotti. São Paulo, SP, 2018. Disponível em: <<http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/>>. Acesso em: 23 de set. de 2020.

NEVES, M. R. **Zum Zum Zum: Capoeira mata um?**. Colégio Maxwell. São Paulo, SP, 2009. Disponível em: <<http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/>>. Acesso em: 23 de set. de 2020.

QUARESMA, F. N. **Futebol e Copa do Mundo: um olhar diferente**. E. E. Eugênio Mariz de Oliveira Netto. São Paulo, SP, 2014. Disponível em: <<http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/>>. Acesso em: 23 de set. de 2020.

BOCCHINI, D.; MALDONADO, D. T. Estudos Culturais em Ação: Tematizando o *funk* na escola pública. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 33-44, mar. 2014.

PRODUÇÕES ACADÊMICAS DE 1996 A 2012

CAPELA, P. R. do C. **FUTEBOL BRASILEIRO COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA**. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. 1996.

VETORIM, S. **Implicações da teoria pedagógica de Paulo Freire para a práxis da Educação Física no ensino de primeiro grau**. Dissertação apresentada à Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. 1997.

MELLO, A. da S. **CAPOEIRA PARA ADOLESCENTES INTERNOS NA FEBEM: UM ESTUDO SOBRE A CONSCIÊNCIA**. Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. 1999.

DUINO, S. R. **Concepção educacional do karatê na Universidade Federal do Rio de Janeiro: um estudo de caso do departamento de lutas da Escola de Educação Física e Desportos**. Dissertação apresentada à Universidade Gama Filho como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação Física. 1999.

JUNIOR, C. P. R. **Propostas pedagógicas em educação física: um olhar sobre a cultura corporal**. Dissertação apresentada à Universidade Gama Filho como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação Física. 2000.

BRAZ, L. da C. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA - VIVÊNCIAS DE ENSINO DIALÓGICO-EMANCIPATÓRIO EM ESCOLINHAS DE FUTEBOL, NA CIDADE DE CRUZ ALTA/RS.** Dissertação apresentada à Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. 2000.

LUIZ, F. R. **Concepção crítico-emancipatória: uma leitura dos pressupostos epistemológicos a partir da categoria ensino-aprendizagem.** Dissertação apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação Física. 2001.

XAVIER, S. M. da S. **AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: RECONHECENDO AS SUAS INFLUÊNCIAS.** Dissertação apresentada à Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. 2002.

LAMB, M. E. **O BRINCAR NA ESCOLA: MANIFESTAÇÕES E PERSPECTIVAS CULTURAIS.** Dissertação apresentada à Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. 2002.

ARAGÃO, M. G. S. **RESSIGNIFICAÇÃO DO MOVIMENTO EM PRÁTICAS ESCOLARES: O DIÁLOGO, A CONSCIÊNCIA, A INTENCIONALIDADE.** Tese apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção de título de Doutor em Educação. 2004.

FERREIRA, M. G. **LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA ESCOLA CIDADÃ - UM ESTUDO EM ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE (RS).** Tese apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como requisito parcial para a obtenção de título de Doutor em Educação. 2005.

PERES, L. S. **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ATITUDES DE VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR.** Tese apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como requisito parcial para a obtenção de título de Doutor em Educação. 2005.

FREITAS, J. L. **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE CAPOEIRA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO FUTURO DOCENTE.** Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. 2006.

COSTA, B. L. **O Papel das Danças Folclóricas (Pastorinhas e Reis) na Motivação de Atividades Físicas para Idosos.** Dissertação apresentada à Universidade Católica de Brasília como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação Física. 2006.

GEREZ, A. G. **A prática pedagógica em Educação Física para Idosos e Educação em Saúde na Perspectiva da Promoção da saúde: Um olhar sobre o projeto Sênior para a Vida Ativa – USJT.** Dissertação apresentada à Universidade São Judas Tadeu como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação Física. 2006.

ERBS, C. **As relações afetivas nas aulas de Educação Física escolar: espaço de encontros e reencontros.** Dissertação apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação Física. 2007.

GOMES, M. A. **Orientação de atividade física em programa de saúde da família: uma proposta de ação.** Dissertação apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação Física. 2007.

SILVA, D. A. M. **Colônia de férias temática: fundamentando a ação a partir das contribuições de Paulo Freire.** Dissertação apresentada à Universidade Metodista de Piracicaba como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. 2008.

DA GAMA, L. R. **Ginásio e ética na escola: apontamentos para compreender a convivência humana.** Dissertação apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. 2009.

LIMA, I. G. **Educação Física na escola pública: explorando uma prática pedagógica dialogada.** Dissertação apresentada à Universidade Metodista de Piracicaba como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação Física. 2009.

PONTES, M. de F. **Educação Popular - Interloquções com Animação Cultural - O Programa de Animação Cultural da Secretaria de Educação, Esportes e Lazer do Recife.** Dissertação apresentada à Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. 2009.

SOUZA, E. R. **Corpo, saúde e padrões de beleza: reflexões sobre uma intervenção pedagógica com escolares adolescentes.** Dissertação apresentada à Universidade São Judas Tadeu como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação Física. 2010.

CORREIA, M. S. **PROJETO SÊNIOR PARA A VIDA ATIVA: uma pesquisa participante.** Dissertação apresentada à Universidade São Judas Tadeu como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação Física. 2010.

LEÃO, I. A. de C. **PRESENÇA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE 2002 NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSJ.** Dissertação apresentada à Universidade Federal de São João Del-Rei como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares. 2011.

MARIMON, T. E. de M. **Educação Física Escolar e Gênero: Representações Feministas Radicais.** Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. 2011.

PRODUÇÕES ACADÊMICAS DE 2013 A 2019

PEREIRA, R. R. **DIÁLOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NUMA PERSPECTIVA FREIREANA.** Tese apresentada à

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção de título de Doutor em Educação. 163 p. 2013.

SILVEIRA, J. F. B. **No picadeiro da educação física: o saber circense descortinando uma educação crítico-emancipatória.** Tese apresentada à Universidade Federal do Rio Grande como requisito parcial para a obtenção de título de Doutor em Educação em Ciências Químicas da Vida e Saúde. 135 p. 2013.

CORREIA, M. S. **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA: a construção da realidade desejada na imperfeição do fazer diário.** Tese apresentada à Universidade São Judas Tadeu como requisito parcial para a obtenção de título de Doutor em Educação Física. 278 p. 2013.

VENANCIO, L. **O QUE NÓS SABEMOS? DA RELAÇÃO COM O SABER NA E COM A EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM PROCESSO EDUCACIONAL-ESCOLAR.** Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho como requisito parcial para a obtenção de título de Doutor em Educação. 311 p. 2014.

GUERRIERO, E. D. **Os/as estudantes e a educação física no currículo da SEE/SP: seus olhares sobre o caderno do aluno.** Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Gestão e Práticas Educacionais. 169 p. 2014.

MASSARI, M. **A CONTRIBUIÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNISO AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.** Tese apresentada à Universidade de Sorocaba como requisito parcial para a obtenção de título de Doutor em Educação. 289 p. 2014.

DIAS, A. A. **As Meninas de Costas: Análise do currículo de Educação Física e a construção da identidade feminina.** Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Gestão e Práticas Educacionais. 125 p. 2014.

FILHO, A. D. de B. **EDUCAÇÃO FÍSICA E DIREITOS HUMANOS EM PRISÕES: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE.** Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas. 208 p. 2014.

VIEIRA, H. P. **SABERES DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E PRÁXIS PEDAGÓGICA DE COORDENADORES DE ÁREA DO PIBID-UECE: UM OLHAR A PARTIR DE PAULO FREIRE FORTALEZA.** Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. 260 p. 2015.

BIANCHINI, L. **Movimento Renovador na Educação Física e Currículo: formação docente e consciência crítica.** Dissertação apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação Física. 264 p. 2015.

SANTO, J. N. do E. **Percepções Sobre Desastres Naturais Biológicos e Prevenção de Doenças Infecciosas entre Educadores Físicos: A Proposta da Educação Permanente e o Olhar para as Práticas Esportivas.** Dissertação

apresentada à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Ensino na Saúde: Formação Docente Interdisciplinar. 76 p. 2015.

DA SILVA, L. M. **Educação Permanente sobre Infecção Sexualmente Transmissível no Instituto Federal Fluminense.** Dissertação apresentada à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Ensino na Saúde: Formação Docente Interdisciplinar. 123 p. 2015.

SILVA, R. G. **O ensino da educação física no terceiro ano do ensino médio: uma proposta pedagógica de intervenção no cotidiano escolar.** Dissertação apresentada ao Centro Universitário de Volta Redonda como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente. 109 p. 2016.

ALVES, A. **PRÁTICAS CORPORAIS EM SENTIDO AMPLIADO: Enquanto ferramenta a serviço da integralidade.** Dissertação apresentada à Universidade do Vale do Itajaí como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Saúde e Gestão do Trabalho. 102 p. 2016.

MILHOMEM, S. R. **CICLOS DE ESCOLARIZAÇÃO: RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.** Dissertação apresentada à Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. 177 p. 2016.

SOUSA, E.M. **O SIGNIFICADO DO BASQUETEBOL PARA UM GRUPO DE ADOLESCENTES DA CIDADE DE SALVADOR/BA: UM ESTUDO A PARTIR DA TEORIA DE PAULO FREIRE.** Dissertação apresentada à Universidade Regional de Blumenau como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. 82 p. 2016.

ALBUQUERQUE, S. B. G. **EXPERIÊNCIA FORMADORA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DIÁLOGOS COM PROFESSORAS TUTORAS DO PRÓ-LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.** Tese apresentada à Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção de título de Doutor em Educação. 266 p. 2016.

BRITO, L. E. **AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT.** Dissertação apresentada à Universidade do Estado do Mato Grosso como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. 166 p. 2017.

ROCHA, L. L. **SURFANDO PARA A VIDA: UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DO SURFE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA LIBERTADORA.** Dissertação apresentada à Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. 236 p. 2017.

DA CRUZ, L. L. **AS BONITEZAS DA EJA: DOS COMPASSOS E DESCOMPASSOS QUE (RE)FORMAM A CULTURA ESCOLAR DA EJA EM UMA ESCOLA DE CANOAS/RS - NOTAS AUTOETNOGRÁFICAS.** Dissertação apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Ciências do Movimento Humano. 104 p. 2017.

OLIVEIRA, F. A. **O Educador Físico e o Parangolé como Dispositivo Inventivo para a Promoção da Saúde do Escolar: Estudo Sociopoético.** Dissertação apresentada à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Ensino na Saúde: Formação Docente Interdisciplinar. 94 p. 2017.

COSTA, T. B. **Jogo consciente: a percepção de professores de educação física acerca do corpo da criança negra e o processo de construção identitária.** Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. 145 p. 2017.

JUNIOR, M. A. F. **PARA ALÉM DO ROLAR A BOLA: NARRATIVAS SOBRE A INFLUÊNCIA DOS ALUNOS NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.** Dissertação apresentada à Universidade Regional de Blumenau como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. 107 p. 2017.

GUIMARÃES, C. C. P. de A. **DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA E A ESPERANÇA POR UMA ESCOLA SAUDÁVEL: A EDUCAÇÃO FÍSICA TECENDO SABERES.** Tese apresentada à Universidade São Judas Tadeu como requisito parcial para a obtenção de título de Doutor em Educação Física. 234 p. 2017.

SOUSA, C. A. **O Currículo de educação física da Rede Pública Municipal De Santo André (SP): Concepções e Práticas Pedagógicas.** Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Gestão e Práticas Educacionais. 183 p. 2017.

BITTER, S. **A Meditação Como Ponto de Partida para a Criação Coreográfica: O (In)Visível de um Corpo Dançante.** Tese apresentada à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção de título de Doutor em Artes Cênicas. 205 p. 2017.

ABREU, M. J. M. **O DIÁLOGO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.** Tese apresentada à Universidade Federal do Paraná como requisito parcial para a obtenção de título de Doutor em Educação. 402 p. 2017.

PATRINHANI, G. F. **CONTEÚDOS MIDIÁTICOS DAS OLIMPÍADAS E PARALIMPÍADAS RIO 2016: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.** Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Mídia e Tecnologia. 259 p. 2018.

LACERDA, M. de F. **PRÁXIS CORPORAL NA PERSPECTIVA DO “SER MAIS”:** **UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.** Dissertação apresentada à Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. 203 p. 2018.

VIEIRA, A. de O. **Por uma teorização da avaliação em Educação Física: práticas de leitura por narrativas imagéticas.** Tese apresentada à Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção de título de Doutor em Educação Física. 366 p. 2018.

ALMEIDA, D. F. **Base Nacional Comum Curricular: concepção do componente Educação Física para o Ensino Fundamental**. Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. 112 p. 2018.

OLIVEIRA, A. A. M. **Práticas Pedagógicas em Educação Física: diálogos com Paulo Freire**. Tese apresentada à Universidade de Sorocaba como requisito parcial para a obtenção de título de Doutor em Educação. 316 p. 2018.

GIBAUT, H. F. **FORMAÇÃO POLÍTICA: UM ESTUDO COM ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB)**. Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. 124 p. 2019.

MONTIEL, F. C. **A Educação Física no Instituto Federal Sul-rio-grandense: desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a)**. Tese apresentada à Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial para a obtenção de título de Doutor em Educação Física. 200 p. 2019.

TIMOTEO, I. A. **AS QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES E PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ-CE**. Dissertação apresentada à Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. 129 p. 2019.

FURTADO, R. S. **FORMAR PARA ENSINAR E PESQUISAR: PERSPECTIVAS PARA A RELAÇÃO ENTRE ENSINO E PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**. Dissertação apresentada à Universidade Federal do Pará como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. 156 p. 2019.

MULLER, K. de A. **O MEU POUCO, É MUITO AQUI! A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA SOCIOEDUCAÇÃO**. Dissertação apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Ciências do Movimento Humano. 159 p. 2019.

OLIVEIRA, J. P. R. **Autocuidado e qualidade de vida: diálogos com mulheres que vivenciam a fibromialgia**. Dissertação apresentada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Enfermagem. 144 p. 2019.