

A Educação Física cultural em tempos de isolamento social

RESUMO

O artigo investiga as possibilidades da Educação Física cultural durante o período de isolamento social em que grande parte das escolas brasileiras adotaram o chamado ensino remoto emergencial como alternativa para manutenção das atividades didáticas. Para tanto, foram entrevistadas quatro professoras que afirmaram colocar a proposta em ação entre março de 2020 e agosto de 2021. Após confrontar a transcrição das gravações com a teoria curricular em questão, os resultados indicam que o ensino remoto emergencial não impediu o agenciamento das docentes pelos princípios ético-políticos nem dificultou o desenvolvimento das situações didáticas que caracterizam a vertente. O maior empecilho consistiu na restrição de acesso à internet por parte das crianças que frequentam a escola pública, o que levou à criação de alternativas e diversificação das ferramentas virtuais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física; Currículo cultural; Ensino remoto emergencial

Marcos Garcia Neira

Livre-Docente em Metodologia do Ensino de Educação Física
Universidade de São Paulo, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada,
São Paulo, SP, Brasil
mgneira@usp.br

 <https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>

Raquel Aline Pereira de Souza

Licenciada em Educação Física
Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP, Brasil
rapsouza@usp.br

 <https://orcid.org/0000-0003-1172-6117>

Cultural Physical Education in times of social isolation

ABSTRACT

The article investigates the possibilities of cultural Physical Education during the period of social isolation in which most Brazilian schools adopted the so-called emergency remote teaching as an alternative to maintaining didactic activities. To this end, four teachers were interviewed who claimed to put the proposal into action between March 2020 and August 2021. After comparing the transcription of the recordings with the curricular theory in question, the results indicate that emergency remote teaching did not prevent the agency of teachers by ethical-political principles nor hindered the development of didactic situations that characterize the aspect. The biggest obstacle consisted in the restriction of access to the internet by children who attend public schools, which led to the creation of alternatives and diversification of virtual tools.

KEYWORDS: Physical education; Cultural curriculum; Emergency remote teaching

Educación Física cultural en tiempos de aislamiento social

RESUMEN

El artículo investiga las posibilidades de la Educación Física cultural durante el período de aislamiento social en el que la mayoría de las escuelas brasileñas adoptaron la llamada enseñanza a distancia de emergencia como alternativa al mantenimiento de las actividades didácticas. Para ello, se entrevistó a cuatro docentes que afirmaron poner en marcha la propuesta entre marzo de 2020 y agosto de 2021. Tras comparar la transcripción de las grabaciones con la teoría curricular en cuestión, los resultados indican que la enseñanza a distancia de emergencia no impidió la agencia de los docentes por principios ético-políticos, ni obstaculizó el desarrollo de las situaciones didácticas que la caracterizan. el aspecto. El mayor obstáculo consistió en la restricción del acceso a internet por parte de los niños que asisten a escuelas públicas, lo que llevó a la creación de alternativas y diversificación de herramientas virtuales.

PALABRAS-CLAVE: Educación Física; Currículum cultural; Enseñanza remota de emergência

INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 que assolou o Brasil desde o mês de março de 2020 e a má condução do governo federal por intermédio do seu Ministério da Saúde, somadas ao discurso que deslegitimou o distanciamento social, uso de álcool em gel e máscaras faciais, fizeram surgir um cenário tenebroso, em que os números de infecções e óbitos atingiram e se mantiveram por muito tempo em patamares absurdamente altos e inaceitáveis. Arrogante, inepto, agressivo e repleto de condutas questionáveis, o presidente da República dificultou a aquisição e distribuição de vacinas, tripudiou do(a)s governadore(a)s e prefeito(a)s que adotaram medidas protetivas, “ofereceu” hidroxicloroquina a uma embaixadora no Palácio da Alvorada, divulgou notícias falsas sobre as baixas e insinuou que a vacina continha o vírus HIV. Enfim, o chefe do Executivo não se preocupou em controlar e contornar a crise sanitária, muito menos se solidarizou com o(a)s brasileiro(a)s que sofreram e perderam familiares, amigo(a)s e meios de subsistência. Nunca é demais lembrar que “os desafios postos em relevo pela pandemia não são apenas sanitários. São socioeconômicos, políticos, culturais, éticos, científicos, sobremaneira agravados pelas desigualdades estruturais e iniquidades entre países, regiões e populações” (MATTA *et al.*, 2021, p. 17).

A negação do passado e das mazelas das heranças da sociedade escravocrata, de acordo com Schwarcz (2019), fazem parte da cultura do enaltecimento de uma história inventada, contada a partir do período imperial do Brasil, sob a ótica europeia e a necessidade de se engrandecer e justificar o vasto território e as políticas autoritárias da monarquia. Embora a narrativa da democracia racial seja fortemente difundida no século XIX, negro(a)s e indígenas sempre estiveram em segundo plano. Essa constatação autoriza a afirmar a que a morte por Covid-19 no Brasil tem cor e classe social. Enquanto as classes abastadas conseguiram evitar situações de risco, as já fragilizadas enfrentaram a lotação do transporte coletivo diário para trabalhar e evitar morrer de fome.

A insistência de Jair Bolsonaro no chamado Kit Covid, na quebra do distanciamento social, na recomendação do não uso da máscara, na negativa de compra de vacinas e os constantes conflitos com autoridades locais revelaram a despreocupação com a manutenção da vida das brasileiras e brasileiros. Sua política de morte ampliou o leque de vulnerabilidade, condenando, simultaneamente, a saúde e a economia. Desde então, o país enfrenta uma crise generalizada, com aumento dos preços dos alimentos, combustíveis, energia elétrica, gás de cozinha e, para piorar, o término do auxílio emergencial. Enquanto isso, a privatização avança, o fundo eleitoral aumenta e a contestação da confiabilidade do processo eleitoral eletrônico perdura. A lógica autoritária, genocida e de governo para os ricos se mantém, pouco importando que mais de 600 mil pessoas tenham morrido de Covid-19 nos dois últimos anos.

As escolhas criminosas de Jair Bolsonaro ao defender o tratamento precoce comprovadamente inócuo, negar a existência da pandemia e a eficácia da vacina não refletem apenas a sua incompetência para liderar um país de proporções continentais, elas expressam um projeto, uma ideia comum a outros governantes que se valeram da frustração e desesperança de seus povos, proferindo palavras que prometiam renovação da política e correspondência aos interesses da classe dominante, fazendo avançar o conservadorismo no Brasil, Hungria, Polônia, Estados Unidos, Rússia, Itália e Israel (SOLANO GALLEGOS, 2019). Com isso, progride também o autoritarismo como única solução para tratar o inimigo, que de maneira geral se figura no mito do comunismo e da conquista de direitos civis pelos grupos minoritários, como se isso lesasse em alguma medida os privilégios das classes dominantes.

Por meio da narrativa de que o Brasil não podia parar sem que a economia sofresse um impacto irreversível, difundiram-se discursos que negavam a gravidade da pandemia e incentivavam a manutenção de atividades econômicas, ignorando as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS). O negacionismo do presidente é tão evidente que os

ministros da Saúde que se recusaram a validar o tratamento precoce¹ foram exonerados de seus postos. Em meio a esse turbilhão, estados e municípios acompanharam as recomendações da OMS com a prerrogativa de diminuir o nível de contágio, iniciando o processo de fechamento das escolas em 12 de março de 2020 e, no dia 25 do mesmo mês, todas as escolas do país haviam interrompido as atividades presenciais (UNESCO, 2020).

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

As indicações do CNE conferiram autonomia aos estados e municípios brasileiros no planejamento estratégico de manutenção da educação para bebês, crianças, jovens, adulto(a)s e idoso(a)s² durante a pandemia, o que gerou uma multiplicidade de medidas. Grande parte das secretarias de educação optaram por priorizar estratégias de retorno às atividades presenciais desde o início da pandemia. A escolha por privilegiar o retorno às escolas, movida pela aparente ilusão de que a pandemia não tardaria a acabar, conturbou o processo e ocasionou certo abandono no início. Contudo, o agravamento da situação com a piora da contaminação e seus terríveis efeitos, forçou as autoridades educacionais à implementação do ERE.

O ERE exigiu a utilização de ambiente virtual que antes era objeto de discussão entre gestão, familiares, docentes e discentes. Com a intenção de garantir o acesso dos estudantes à educação escolar, foram adotadas alternativas diversas: plataformas on-line, videoaulas gravadas, encontros virtuais/aulas síncronas, compartilhamento de materiais digitais, entre outros dispositivos virtuais ou impressos. É importante demarcar que embora utilizem as mesmas ferramentas, a EaD e o ERE se diferenciam por sua finalidade, organização e, sobretudo, pelas circunstâncias com as quais docentes, gestor(a)s e discentes e suas famílias foram obrigado(a)s a lidar.

A implementação do ERE provocou uma série de desafios ao(à)s profissionais da educação no que tange à aproximação e domínio de plataformas digitais, com o agravante de não contar com estratégias ou políticas que preconizassem a ambientação, o preparo e diretrizes para, em um primeiro momento, transpor as aulas presenciais para o ambiente virtual. Docentes da Educação Básica atuaram na base da tentativa e erro, apostando em vídeos, podcasts, ferramentas online como o padlet da *Google*, entre outras possibilidades para a manutenção do ensino durante o período em que se exigiu o distanciamento social. As demandas triplicaram, grupos de *WhatsApp* aumentaram, documentos que não existiam surgiram abruptamente. A controvérsia que acompanhou a educação na sociedade pandêmica parecia estar contida no dilema: não se pode voltar às aulas sem garantir a segurança sanitária e não há como garantir qualidade na educação por meio do ERE.

¹ Tratamento realizado com a prescrição de hidroxicloroquina, azitromicina e ivermectina, medicamentos cuja eficácia contra o coronavírus não foi comprovada cientificamente.

² Atualmente, muitas pessoas idosas frequentam a Educação de Jovens e Adultos.

Independente à etapa da Educação Básica ou componente curricular, a adoção do ERE impactou o trabalho pedagógico. Em muitas escolas, a Educação Física foi a que mais sofreu alterações devido ao histórico privilégio concedido às vivências corporais em ambientes como quadras, ginásios e pátios, cujas atividades, de um modo geral, promovem a aglomeração. Para piorar o quadro, proliferaram discursos a favor da atividade física como forma de combater o estresse causado pelos dias de confinamento e o acúmulo de horas à frente dos computadores. Capitaneados pelo Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e pelos Conselhos Regionais de Educação Física (CREFs), professore(a)s dos quatro cantos do país empenharam-se na gravação e veiculação de vídeos em que apresentavam sequências de exercícios a serem copiados pelo(a)s estudantes. Segundo Neira e Borges (2018), nada poderia ser mais anacrônico e distante das funções e objetivos do ensino de Educação Física na escola.

Em pleno século XXI, a produção científica disponível e os documentos curriculares oficiais situam a Educação Física na área das Linguagens. Espera-se, portanto, que o ensino do componente aprimore a leitura da ocorrência social das práticas corporais e sua produção em conformidade com o contexto escolar (NEIRA; NUNES, 2021). Nessa acepção, as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes são tomados como textos da cultura produzidos pela linguagem corporal, passíveis de infinitas significações, sempre à mercê das relações de poder de uma sociedade globalizada, multicultural e profundamente desigual. Esse entendimento refuta o paradigma da aptidão física anacronicamente defendido pelo sistema CONFEF/CREFs, assim como a melhoria do desempenho motor, do ensino esportivo e da instrumentalização com vistas a aprimorar os domínios cognitivo e afetivo-social. Sob influência das Ciências Humanas, o componente contribui para formar cidadãos e cidadãs que compreendam o mundo à sua volta e que possam nele intervir criticamente para a construção de uma sociedade mais justa. Uma das vertentes comprometidas com esse projeto é a chamada perspectiva cultural da Educação Física, culturalmente orientada ou simplesmente currículo cultural (NEIRA, 2015). Inspirado nas teorias pós-críticas do currículo, nomeadamente, os estudos culturais, o multiculturalismo crítico, os estudos de gênero, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo e o pós-colonialismo, o currículo cultural tematiza as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, problematiza as representações acessadas pelo(a)s estudantes e desconstrói os discursos que circulam acerca das práticas corporais e das pessoas que delas participam (BONETTO, 2016; NEVES, 2018; SANTOS JÚNIOR, 2020).

Contornando as dificuldades inerentes às investigações na área da educação que costumam demandar períodos alargados, há que se considerar que a presente pesquisa focalizou um fenômeno contemporâneo que sofreu diversas alterações. A percepção de tempo parece ter mudado desde que a pandemia começou. Num primeiro momento, a maioria das escolas experimentou o ERE, em seguida, o ensino híbrido emergencial (EHE) e, por fim, a retomada do ensino presencial para 100% do alunado após a vacinação do corpo docente. Essa particularidade do objeto de estudo confere um grau de complexidade interessante que leva a indagar sobre as possibilidades efetivas da Educação Física cultural em tempos pandêmicos.

EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL

Sublinhe-se a noção de cultura que caracteriza a teorização pós-crítica do currículo e, em extensão, a Educação Física cultural. Para além de tudo o que caracteriza o modo de vida de um povo, de uma comunidade, de uma nação ou de um grupo social, cultura também é um campo de lutas pela validação de significados (HALL, 2016). Tal entendimento refuta a existência de uma cultura melhor que outra e, por conseguinte, o papel da escola como instituição transmissora da “verdadeira” cultura por meio do currículo. Admitir essa concepção impele a afirmar as diferenças, abrindo caminhos para experiências pedagógicas que validam os saberes pertencentes à cultura paralela à escola, desvalidam os binarismos que ratificam preconceitos materializados na LGBTQIA+fobia, no machismo, racismo, colonialismo e sexismo, além de possibilitar a

tematização de práticas corporais de origens diversas, valorizando as culturas dos vários grupos que coabitam a sociedade (NEIRA, 2011).

Além dos campos teóricos que inspiram o currículo cultural, a literatura disponível aponta que o(a)s docentes que afirmam colocar em ação a proposta são agenciado(a)s por princípios ético-políticos na definição das práticas corporais que serão tematizadas e na organização e desenvolvimento das situações didáticas que singularizam a proposta.

Identificados inicialmente por Neira e Nunes (2009), pesquisas mais recentes contribuíram para uma melhor conceptualização dos princípios ético-políticos. Atualmente, se sabe que os encaminhamentos pedagógicos do(a)s docentes culturalmente orientados são movidos pelo desejo de *reconhecer a cultura corporal da comunidade, articular seu trabalho com o projeto político pedagógico da escola, proporcionar a justiça curricular, descolonizar o currículo, ancorar socialmente os conhecimentos, rejeitar o daltonismo cultural e potencializar os saberes discentes*.

Reconhecer a cultura corporal da comunidade implica em considerar e fazer circular os significados atribuídos às práticas corporais e às pessoas que delas participam por quem frequenta a escola ou reside no seu entorno. Não se trata de permanecer nos saberes anunciados, mas sim estimular o seu encontro com outros, nos moldes propostos por Sousa Santos (2010). Isso acontece não só na definição da prática corporal a ser tematizada, mas também, no decorrer de toda a tematização. O balizador sempre será o projeto político pedagógico da escola ou o documento curricular da rede de ensino. Independente do tema ou das condições existente, o(a) professor(a) busca articular seu trabalho com os objetivos institucionais. (NEIRA, 2016)

Quando seleciona práticas corporais que constituem as identidades culturais dos grupos representados na comunidade, o(a) docente mostra estar agenciado(a) pelo princípio ético-político da justiça curricular. Se a brincadeira, dança, luta, esporte, ginástica ou os significados expressos pertencerem aos segmentos minoritários, ter-se-á a descolonização do currículo. Isso indica a resistência à hegemonia das manifestações europeias e estadunidenses ou a criação de outras formas de concebê-las. O(A) professor(a) rejeita o daltonismo cultural tão logo reconhece o repertório amplo e diversificado do alunado, valorizando a multiplicidade das culturas presentes na escola e fora dela, evitando tratar da mesma forma todas as pessoas envolvidas na tematização. É notório que as crianças, jovens, adulto(a)s e idoso(a)s operam de maneiras diferentes numa mesma aula. Por sua vez, o(a) docente agenciado(a) pelo princípio da ancoragem social dos conhecimentos desenvolve situações didáticas que levam o(a)s estudantes a perceberem que as práticas corporais carregam consigo marcas históricas, políticas e econômicas dos grupos sociais que regularmente as realizam. Finalmente, o potencialização dos saberes discentes leva o(a) professor(a) a criar condições para apresentação respeitosa dos pontos de vista do(a)s discentes acerca das manifestações abordadas. (NEIRA, 2007).

O currículo cultural assume que há negociações, embates, disputas e, por esse motivo, advoga que as escolhas do professorado são políticas, portanto, algumas práticas são tematizadas e outras não. Ora, mas isso já acontece em outras teorias curriculares, em específico, as tradicionais e críticas (NEIRA, 2011). Eis o que distingue as propostas: enquanto umas assumem a posição definida pelo sistema, afirmando que as coisas são assim mesmo e nada adianta fazer, logo, contribuem para formar sujeitos neoliberais, o currículo cultural pensa de outro modo, que tudo é passível de mudança. A depender das negociações, embates, tensionamentos, performatividade dos corpos, militância, valorização de culturas subjugadas, as mudanças ocorrem, visíveis ou não. O currículo cultural compreende que o trabalho pedagógico efetivado reflete a posição política do(a) professor(a), logo, assume que as transformações podem oportunizar aos sujeitos escolares (docentes e discentes) entrar em contato com diferentes formas de ler, ver e viver o mundo, atuando na formação de sujeitos solidário(a)s.

O(A) professor(a) inspirado(a) nos campos teóricos e agenciado(a) pelos princípios ético-políticos do currículo cultural, busca tematizar a ocorrência social das práticas corporais. Reterritorializando a noção de tema gerador de Paulo Freire (FRANÇOSO; NEIRA, 2014),

tematizar as práticas corporais implica promover atividades que propiciem o acesso a significados variados, além das nuances da produção da gestualidade, ou seja, ao transformar uma dança, ginástica, brincadeira, luta ou esporte em tema, o(a) docente recorre a uma gama de situações didáticas, a fim de viabilizar uma leitura mais qualificada daquela manifestação, além da sua reelaboração conforme as características do contexto.

Quando tematiza, a Educação Física cultural não tem a intenção de fechar os significados de uma prática corporal, nem tampouco ensinar algo pronto. Em outras palavras, não pretende passar adiante um constructo, ela elabora e apresenta, por meio das lentes de seus(suas) autore(a)s o que ele(a)s mesmo(a)s produzem a partir de suas próprias experiências ou das experiências do(a)s colegas, que são passíveis de leituras e releituras e quase impossíveis de serem reproduzidas. Não há, portanto, a intenção de parametrizar, transformar em receita do tipo “em caso disso, faça isso”. O currículo cultural é artístado, é uma obra de arte elaborada a muitas mãos, discentes, docentes, mães, pais, avós, avôs, tio(a)s, irmãs, irmãos, vizinho(a)s, amigo(a)s, gestoras, gestore(a)s, outro(a)s docentes e demais profissionais da educação, enfim, por todas as pessoas que compõem ou influenciam o contexto escolar, e possam envolver-se com a tematização, sempre atravessada pelas ocorrências sociais e vivências dos sujeitos escolares.

Agenciado(a)s pelos princípios éticos-políticos, docentes desenvolvem as situações didáticas que configuram a tematização das práticas corporais, quais sejam: *mapeamento, leitura da prática corporal, vivências, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação* (NEIRA, 2021).

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

O mapeamento corresponde a uma cartografia, uma pesquisa que o(a) professor(a) empreende para reconhecer o universo cultural corporal da comunidade, ou seja identificar o que acontece e é acessado sobre as práticas corporais dentro e fora da escola (NEIRA, 2019). Trata-se de buscar no entorno da escola, no bairro onde residem as crianças, jovens, adulto(a)s e idoso(a)s, as possibilidades de prática corporal, como a existência de praças, parques, quadras, academias, entre outros espaços em que ocorram as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes. Há diversas maneiras de se obter essas informações, seja por meio de conversa com a turma ou com demais sujeitos que frequentam a escola, seja por observações feitas em tematizações anteriores. Seja como for, por meio do mapeamento são aventadas a alternativas de tematização, cabendo ao(à) professor(a) definir qual será a prática corporal estudada, conforme as especificidades das turmas, o projeto político-pedagógico da escola, a conjuntura social e política, as condições disponíveis, além de outros fatores.

Ao contrário do que pensam e dizem o(a)s desavisado(a)s, currículo cultural não é uma proposta centrada em explicações conceituais, as situações de vivência são prova disso. Contudo, o foco das vivências não está em ensinar a gestualidade característica da prática corporal, o que importa nessa proposta são as representações que circundam a comunidade escolar e como elas se apresentam durante as vivências.

A Educação Física culturalmente orientada não abre mão das vivências das práticas corporais. Reafirma a importância de brincar a brincadeira, dançar a dança, lutar a luta, praticar o esporte ou a ginástica, tendo como ponto de partida a ocorrência social dessas práticas culturais. Escapando da armadilha da racionalização escolar, os momentos de vivência são pura expressão da gestualidade a partir das referências que os estudantes possuem. Seria contraditório um ‘ensinar a fazer’. O foco reside muito mais no fazer como já fez ou como acha que deve fazer. É esse brincar, dançar, lutar, praticar o esporte ou

ginástica descompromissados com o pensar sobre que potencializa a dimensão estética, o sentir na pele. Mas o contato com discursos variados sobre as práticas corporais também se configura como vivência no CC: assistir a um filme, ler um texto, ouvir uma explicação do professor ou do colega, realizar uma visita ao local onde a manifestação acontece, entre tantas outras possibilidades, configuram-se como portas de entrada para novas e inusitadas formas de ver e sentir a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, que modificam, questionam ou desestabilizam os primeiros olhares e as sensações anteriores (NUNES *et al.*, 2021, p. 11)

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

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

Além das formas de ser, o contato com diversos discursos possibilita a construção de novas formas de brincar, dançar, lutar, praticar esportes e ginásticas. Nesse sentido, a leitura da prática corporal implica sua ressignificação e reelaboração com base na produção de outros significados, outros textos da cultura.

É evidente que as vivências não esgotam a circulação de representações das práticas corporais tematizadas, por isso o(a)s docentes recorrem a situações de ampliação, que requerem entrar em contato com outras gestualidades, outros discursos, preferencialmente, distintos dos que emergiram durante a tematização e, também, situações de aprofundamento que incorrem na identificação dos aspectos que “influenciaram na composição do seu atual formato” (NEIRA, 2019, p. 70).

Para dar conta de organizar e orientar os encaminhamentos pedagógicos, bem como identificar as representações discentes a respeito da tematização em curso, as/os docentes lançam mão do registro, que consiste na documentação dos acontecimentos, posturas, falas, embates, ocorridos durante a tematização, por meio de anotações, desenhos, fotografias, filmagens, gravações em áudio. Inexiste uma maneira correta ou um único modo de registrar. Não importa o formato, os registros são uma ferramenta fundamental de suporte para a prática docente. Debruçados sobre o assunto, Müller e Neira (2018, p. 798) concluíram que

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

É a partir dos registros que o(a)s professore(a)s reorganizam e avaliam sua prática pedagógica. A avaliação nessa concepção de ensino não diz respeito à mensuração da aprendizagem, muito menos à classificação do(a)s estudantes de acordo com o domínio dos saberes acessados nas aulas, trata-se da avaliação do percurso (MÜLLER; NEIRA, 2018). A avaliação no currículo cultural assume o papel de entrar em contato com as representações surgidas durante a tematização, possibilitando novas problematizações, novas tematizações, novas situações didáticas.

Por não haver um caminho pré-fixado ou uma sequência preestabelecida, as tematizações do currículo cultural não têm um tempo marcado para começar ou terminar. Essa característica lhe confere uma flexibilidade, uma capacidade de adaptação às demandas cotidianas. Partindo do pressuposto que o ERE se colocou como um imperativo durante a quarentena imposta pela pandemia de Covid-19, cabe perguntar: o que pode o currículo cultural em tempos de pandemia? Em busca de respostas, a presente investigação buscou identificar as especificidades da Educação Física cultural o período de isolamento social, isto é, compreender como o(a)s professore(a)s foram agenciado(a)s pelos princípios ético-políticos, bem como as alternativas que encontraram para propor as situações didáticas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente investigação assume um caráter qualitativo quando se propõe a analisar as narrativas de quatro docentes³, duas atuantes em escolas públicas e duas em privadas, duas em Juiz de Fora (MG) e duas no município de São Paulo. Todas elas afirmaram colocar em ação o currículo cultural da Educação Física por meio do ERE.

Metodologicamente falando, a pesquisa em tela transcorreu em dois momentos. No primeiro foram analisados três vídeos e um relato escrito que documentam experiências com o currículo cultural no contexto de isolamento social. O acesso a esses materiais deu-se durante encontros organizados para partilha de experiências de ensino de Educação Física durante a pandemia.

Após uma primeira análise dos registros, entendeu-se que seria relevante entrevistar suas autoras para que se pudesse compreender as especificidades do currículo cultural no ERE. As entrevistas deram-se em ambiente virtual durante a primeira quinzena do mês de abril de 2021, por meio da ferramenta *Google Meet*, e tiveram a duração aproximada de 60 minutos cada. As questões apresentadas versaram sobre as especificidades do trabalho pedagógico dada a excepcionalidade do ensino telepresencial, além das facilidades e dificuldades que caracterizam a proposta nesse contexto. O conjunto de narrativas (vídeos, relato escrito e transcrição das entrevistas) foi submetido ao confronto com a teoria curricular cultural da Educação Física.

ESPECIFICIDADES DO CURRÍCULO CULTURAL NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

De acordo com Nunes *et al.* (2021, p. 03)

O currículo cultural decorre do enfrentamento diário das questões colocadas pela escola diante das circunstâncias da sociedade contemporânea, quais sejam: uma sociedade multicultural e desigual, que expõe a todo instante os sujeitos a situações conflitantes decorrentes de privilégios históricos para poucos.

Para além das características apontadas pelos autores e autora, a sociedade contemporânea sofre os impactos de discursos negacionistas de múltiplos vieses, mas que, em comum, recusam evidências concretas e definem o comportamento de quem desconsidera as contribuições da ciência (NEIRA, 2022). Passados mais de dois anos desde o início da contaminação, é obrigação de todo(a) cidadão ou cidadã solidarizar-se com as famílias que perderam seus entes queridos diante da inépcia (ou será um projeto?) do governo brasileiro no controle da pandemia.

O tratamento destinado à Educação Física durante o período de isolamento social parece ter padecido do mesmo problema, basta verificar o descaso das secretarias de educação e o abandono

³ Após esclarecimento sobre os objetivos e método do estudo, as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

do(a)s professore(a)s do componente à própria sorte. Duas docentes entrevistadas (Aline e Karine⁴) relataram que a Educação Física sequer foi mencionada nos primeiros documentos elaborados, respectivamente, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (*Trilhas de Aprendizagem*)⁵ e pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (*Planos de Estudos Tutorados*)⁶ com vistas a orientar as atividades docentes no ERE.

Vale lembrar que o currículo cultural preconiza, enquanto princípio ético-político, a articulação com o projeto político pedagógico da escola ou com os documentos oficiais da rede de ensino, pois os objetivos educacionais da instituição ou do sistema configuram orientações importantes para a definição das práticas corporais que serão tematizadas. A esse respeito, a professora Aline assim se posiciona:

Para além da ocorrência social, a gente não parte do nada, né? Ah, acordei e decidi fazer assim! A gente sempre trava um diálogo com os documentos oficiais da escola, com o PPP e, no caso da Prefeitura de São Paulo, com o PEA que é o Plano Especial de Ação. Eu me arrisco a dizer que seria o braço prático do PPP. O PPP tem algumas informações a nível estrutural, como eu posso dizer, mais gerais da escola, prédio, essas coisas e aí o PEA seria o recorte de fato da prática pedagógica, que é produzido de maneira coletiva, sempre olhando para o entorno da escola, sempre olhando para as coisas que estão acontecendo na escola e esse documento é um documento vivo que vai sendo criado. No caso da escola onde eu trabalho, todo final de ano a gente tenta conversar sobre o que foi abordado e se deu certo, se não deu, se a gente errou, se não errou. Aí, a gente tenta, ali, combinar alguns caminhos.

Na ausência de orientações explícitas para a Educação Física no ERE, a professora Deborah evidenciou que o currículo cultural foi produzido a partir das afetações que a levaram a agir e criar atividades que ajudassem o(a)s estudantes a lerem os códigos de comunicação das práticas corporais, bem como os marcadores sociais da diferença que as atravessam, quando transformadas em temas a serem abordados.

Então, eu entendo que essa, eu vou chamar de abertura, essa abertura do currículo cultural para que a prática da Educação Física seja construída, ela permite que a gente não fique no discurso, não fique nas projeções que a gente pode falar que são engessadas, que são rígidas e que, de certa forma, podem limitar as possibilidades que a gente tem de enxergar o que é esse ensino remoto, pra determinada realidade, no caso a minha realidade, uma escola privada, que tem determinado sistema de ensino, o que ela vai poder fazer a partir desse contexto? Sempre lembrando da intencionalidade que uma prática pedagógica tem, né, a gente não pode abandonar isso, não pode pensar nas nossas propostas sem perder essa nossa intenção. E aí, destacando que isso, como eu disse há pouco, permite com que a gente perceba e valorize outras formas que os alunos e alunas têm de aprender e ler o mundo, a escuta nesse momento, isso eu vi nos meus momentos com as turmas, de que a escuta tem se feito cada vez mais necessária. Primeiro, por uma condição objetiva, que numa chamada, nós também utilizamos o *Google Meet*, é mais impossível ainda que todas as crianças falem ao mesmo tempo, né, assim como é numa sala de aula presencial. Então, assim, de uma forma bem concreta, bem objetiva, não tem como eles falarem todos ao mesmo tempo, sem parar um momento para se escutarem.

⁴ A menção aos nomes verdadeiros foi autorizada.

⁵ <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/>

⁶ <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets>

A intencionalidade pedagógica destacada pela professora Deborah pressupõe que o(a) docente não escolhe a forma como vai lidar com o tema de maneira aleatória, há uma intenção, a particularidade da tematização de acordo com a vivência do(a) professor(a), com os conhecimentos que acessou enquanto sujeito da cultura, o que significa que as atividades propostas dependem da forma como é agenciado(a) (BONETTO; NEIRA, 2019). Por sua vez, a professora Aline destaca que durante a pandemia, a intenção, a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico couberam exclusivamente ao(à) docente responsável pelas turmas.

Então, eu acho que a potência do currículo cultural é essa né, de imerso na situação, dentro ali da pandemia, daquele ensino remoto emergencial, tentar olhar para aquilo, fazer a leitura daquele momento, perceber quais são as possibilidades de entrar em contato com as crianças e, a partir desse contato, tentar ir organizando a sua prática, a partir do que é possível.

Atrelada à intencionalidade pedagógica que orienta as docentes, constata-se a preocupação com a leitura das práticas corporais e a sua ressignificação, o que foi possível com o recurso de vídeos produzidos pelo(a)s estudantes ou extraídos da internet. A professora Karine explica que “a dança não deixou de existir porque a gente não pode aglomerar, ela se reorganizou, se rearranjou e tomou conta das redes sociais”, constatando que um aplicativo abriu a possibilidade de entrar em contato com as crianças.

Ao tematizar as brincadeiras junto às turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, a professora Aline, apesar das restrições do ERE, se revela agenciada por outro princípio ético-político do currículo cultural, qual seja, a potencialização dos saberes discentes (SANTOS JÚNIOR, 2020). O mesmo acontece com a professora Deborah, quando valoriza o lugar da escuta de cada criança, facilitada pela impossibilidade de todos falarem ao mesmo tempo no ambiente virtual. As narrativas das professoras Karine e Heibe chamam a atenção para a influência do princípio do reconhecimento da cultura corporal da comunidade, ao destacarem, na tematização das danças, a utilização do aplicativo *TikTok*, fortemente difundido e utilizado pelo(a)s estudantes das turmas do 6º e 8º anos. Nos quatro casos, é perceptível a rejeição ao daltonismo cultural (NEVES, 2018), o que permite que os incômodos do(a)s alunos emerjam e assumam formatos próprios para que, por meio do embate, do confronto, sejam ressignificados. Na perspectiva cultural da Educação Física, o encontro de posicionamentos divergentes é bem-visto. Segundo Candau (2008), tal pedagogia do dissenso não silencia os conflitos coercitivamente, pois toma as diferenças como um direito de existir.

A análise dos registros das experiências revela a preocupação das professoras em acessar o(a)s estudantes. Buscaram alternativas nos *podcasts*, vídeos, *padlet* e no *WhatsApp*, ou seja, recursos não oficializados pela escola, mas que mostraram alguma eficiência na interação entre docente e discentes, de maneira a auxiliá-lo(a)s a pensar a prática corporal tematizada. As professoras que atuaram no primeiro segmento do Ensino Fundamental perceberam uma maior participação de familiares das crianças, em muitos casos brincando ou ressignificando as práticas corporais, conforme a atividade proposta. Logo, puderam adentrar ao contexto domiciliar e reiterar o princípio ético-político do reconhecimento da cultura corporal da comunidade.

O espaço virtual também facilitou a participação de outras pessoas envolvidas com a manifestação objeto de estudo. No relato da professora Heibe parece evidente que a contribuição de representantes das danças multiplicou os discursos a respeito da dança, permitindo à turma acessar conhecimentos até então não abordados. Tudo indica que o ERE ampliou a noção de conteúdo do componente que, no caso, passou a ser visto como toda a produção discursiva verbal e não verbal acerca das práticas corporais e das pessoas que delas participam (NEIRA, 2020).

Ao estabelecerem um diálogo franco com elementos da cultura corporal do(a)s estudantes, partindo de brincadeiras realizadas e registradas pelo(a)s discentes e suas famílias (Professora Aline), ao propor o reconhecimento dos esportes nas brincadeiras conhecidas das crianças (Professora Karine), debater as diversas formas de dançar (Professora Heibe) e ao tematizar as artes

circenses, comparando a realidade do circo familiar com o circo-empresa (Professora Deborah), as docentes se mostraram simultaneamente instadas pela descolonização do currículo e pela justiça curricular, uma vez que suas ações oportunizaram o contato com vários significados das práticas corporais, buscando dar visibilidade às formas vivenciá-las (NEIRA, 2010).

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

Para aprofundar os conhecimentos, a professora Heibe optou por usar fragmentos de vídeos que narram a história da dança contemporânea, o que contribuiu para questionar a hegemonia do balé. Também apresentou coreografias e sugeriu a musicalização de movimentos cotidianos como levantar da cama, escovar os dentes e secar o rosto, levando o(a)s estudantes a ressignificarem a dança e extrapolarem as concepções inicialmente anunciadas, restritas às apresentações ensaiadas nas festividades escolares. Por sua vez, a professora Aline solicitou às turmas que produzissem gravações em vídeo ou áudio explicando as brincadeiras que faziam durante a quarentena. Esses materiais foram compartilhados com a turma. Para ampliar as fontes de informação e propiciar o contato com outros significados, a professora Heibe convidou três pessoas com histórias de vida relacionadas à prática corporal para conversar com o(a)s discentes, enquanto Aline propôs a realização de conversas com familiares acerca das brincadeiras que brincaram na infância.

Outro traço distintivo da Educação Física cultural que se pode abstrair dos materiais analisados é o modo como a avaliação do trabalho pedagógico aconteceu, sempre com apoio dos registros que, no ERE, se apoiaram em confecção do *padlet*, gravação e envio de vídeos e postagens nas redes sociais. Esses recursos facilitaram a documentação das atividades realizadas e, conseqüentemente, o processo de avaliação, o que na perspectiva em tela resumidamente significa analisar os efeitos das atividades propostas e planejar as seguintes (MÜLLER, 2016). Nesse sentido, a avaliação não se debruça sobre objetivos alcançados individualmente pelo(a)s estudantes, mas oferece informações importantes para reorganizar ou reafirmar o percurso didático inicialmente traçado.

CONCLUSÕES

O conjunto de narrativas analisado amplia as inferências da pesquisa anterior (SOUZA; NEIRA, 2022), ao entrar em contato com algumas dificuldades no desenvolvimento do currículo cultural da Educação Física durante o período de isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19. A falta de familiaridade e de formação específica para interações virtuais gerou, num primeiro momento, propostas didáticas baseadas na tentativa e erro. A preocupação constante em proporcionar momentos de vivência dificultou a proposição de situações que problematizassem a ocorrência das brincadeiras, danças e esportes. A duras penas, as professoras perceberam que não se tratava simplesmente de transpor a aula presencial para o formato virtual, dada a necessidade de adequar as situações didáticas às condições concretas das/os estudantes. Além disso, é visível a distinção na qualidade da interação conforme a etapa da Educação Básica e a classe social dos estudantes.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o acompanhamento das famílias mostrou-se imprescindível. Os dados indicam que as crianças pequenas parecem ainda não ter tido oportunidades suficientes para desenvolver autonomia na utilização das tecnologias digitais. A dificuldade é ainda maior quando se trata de estudantes da escola pública, pois, em momento algum, as professoras das escolas privadas manifestaram preocupação com o acesso do(a)s estudantes às atividades, ao passo que para as professoras das escolas públicas essa foi a principal preocupação, o

que leva à ratificação da ideia de que a pandemia é mais severa para a parcela vulnerabilizada da população.

Sendo afetadas pelos princípios ético-políticos da Educação Física cultural, mesmo diante das restrições impostas pelo ERE, elas promoveram situações didáticas de vivências, leituras e ressignificação das práticas corporais, aprofundamento dos conhecimentos e ampliação dos significados, além do registro e avaliação do trabalho pedagógico.

Considerando a conjuntura negacionista que assola o Brasil e a necropolítica em curso, pode-se concluir que a Covid-19 não será erradicada no curto prazo. A humanidade tampouco está imune a outras pandemias. Simplesmente não se pode descartar por completo o ERE ou sua hibridização com outros formatos. Caso o isolamento social volte a ser necessário, é importante considerar que a análise das narrativas de professoras que afirmam colocar o currículo cultural em ação evidencia que essa vertente da Educação Física proporciona a flexibilidade necessária ao ERE, contribuindo, portanto, para a realização segura de um trabalho pedagógico de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v.7, n.1, p.257-275, mai. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.621>. Acesso em: 28 mai. 2022.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. **A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula.** 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://doi.org/10.11606/D.48.2016.tde-06102016-143514>. Acesso em: 28 mai. 2022.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. A escrita-curriculo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? Educação. Santa Maria. **Revista Educação.** Santa Maria. v. 44, p. 01-23, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.5902/1984644433532>. Acesso em 28 mai. 2022.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008, p.13-37.

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. 02, p. 531-546, abril/junho 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200017>. Acesso em 28 mai. 2022.

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

MATTA, Gustavo Correa; REGO, Sergio; SOUTO, Ester Paiva; SEGATA, Jean. **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia.** Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021. Disponível em <https://books.scielo.org/id/r3hc2>. Acesso em 28 mai. 2022.

MÜLLER, Arthur. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas.** 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://doi.org/10.11606/D.48.2017.tde-21122016-094016>. Acesso em: 28 mai. 2022.

MÜLLER, Arthur; NEIRA, Marcos Garcia. **Avaliação e registro no Currículo Cultural da Educação Física. Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v29i72.5030>. Acesso em: 28 mai. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.13, n.3, pp.174-180, jul./set. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/820/885>. Acesso em: 28 mai. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, v. 02, n. 14, p. 195-206, 2011. Disponível em <https://doi.org/10.5585/dialogia.N14.3112>. Acesso em 28 mai. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface**. Botucatu, v. 14, n. 35, p. 783-795. dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832010005000026>. Acesso em: 28 mai. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 06, n. 31, p. 276-304, mai/ago, 2015. Disponível em <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015276>. Acesso em 18 dez. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 02, p. 82-103, jul-dez., 2016. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/11149>. Acesso em: 18 dez. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2a. Ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_41.pdf. Acesso em 28 mai. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n.2, p. 827-846 abr./jun. 2020. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/42261>. Acesso em 28 mai. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. A didática-artística da educação física cultural. In: MARCASSA, L. P.; ALMEIDA JÚNIOR, A.; NASCIMENTO, C. P. (Orgs.) **Ensino de educação física e formação humana**. Curitiba: Appris, 2021. p. 165-188. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/marcos_56.pdf. Acesso em: 28 mai. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Efeitos do negacionismo científico no ensino de Educação Física. In: VIEIRA, Rubens Antônio Gurgel. (Org.) **Desafios pandêmicos: a educação física frente à crise**. Belém: RFB, 2022. p. 68-78. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/marcos_68.pdf. Acesso em: 28 mai. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia; BORGES, Clayton César Oliveira. Esquadrinhar e Governar: análise das recomendações do CONFEF para a Educação Física escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 571-590, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623664150>. Acesso em: 28 mai. 2022.

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

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá Siqueira.; NOGUEIRA, Valdilene Aline. (Org.). **Linguagens na Educação Física escolar: diferentes formas de ler o**

munido. Curitiba: CRV, 2021. p. 21-40. Disponível em http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/neira_nunes_01.pdf. Acesso em: 28 mai. 2022.

NEVES, Marcos Ribeiro. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://doi.org/10.11606/D.48.2019.tde-28112018-160249>. Acesso em: 28 mai. 2022.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; SILVA, Fidel Machado de Castro; BOSCARIOL, Marina Contarini; NEIRA, Marcos Garcia. As noções de vivência e experiência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 32, e20190047, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0047>. Acesso em: 28 mai. 2022.

SANTOS, Ivan Luis; NEIRA, Marcos Garcia. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20160168. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0168>. Acesso em: 28 mai. 2022.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes. **Subvertendo as colonialidades**: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.11606/D.48.2020.tde-05102020-155037>. Acesso em: 28 mai. 2022.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.
SOLANO, Esther. “A bolsonarização do Brasil” In: Vários Autores (org.) **Democracia em risco?** 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SOUZA, Raquel Aline Pereira; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física no ensino remoto emergencial. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 25, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/pef/article/view/69552/38027>. Acesso em: 28 mai. 2022.

UNESCO, 2020. **Educação**: da interrupção à recuperação. UNESCO, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 28 mai. 2022.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS - Não se aplica.

FINANCIAMENTO

FAPESP – Processo nº 2020/04661-5

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM - Não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Parecer CEP nº 5.070.588

CONFLITO DE INTERESSES

O(s) autor(es) considera(am) não haver conflitos de interesses.



LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no Portal de Periódicos UFSC (periódicos.ufsc.br). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos Editores ou da Universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITORES ASSOCIADOS DA SEÇÃO TEMÁTICA

Ricardo Rezer, Mariângela da Rosa Afonso, Inácio Crochemore

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Juliana Rosário; Maria Vitória de Paula Duarte; Keli Barreto Santos.

HISTÓRICO

Encaminhado pelos Editores Associados em 31 de maio de 2022.