

# JUSTIÇA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Quais os inéditos viáveis  
são possíveis?

Eliene Lopes Faria  
Gabriela Baranowski-Pinto  
Ranucy Campos Marçal da Cruz  
Raphael Alves Coelho  
Rodrigo de Oliveira Gomes (Orgs.)

  
Diagrama  
EDITORIAL





# JUSTIÇA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Quais os inéditos viáveis  
são possíveis?

Eliene Lopes Faria  
Gabriela Baranowski-Pinto  
Ranucy Campos Marçal da Cruz  
Raphael Alves Coelho  
Rodrigo de Oliveira Gomes  
(Orgs.)

  
Diagrama  
EDITORIAL

São Carlos  
2023

© 2023 dos autores.



## DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Diagrama Editorial

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

J96      Justiça curricular na educação física [recurso eletrônico] : Quais os inéditos viáveis são possíveis? / organização Eliene Lopes Faria ... [et al.]. - São Carlos : Diagrama Editorial, 2023. 159 p. ; PDF ; 3,7 MB.

Vários autores.  
Inclui bibliografia e índice.  
ISBN: 978-65-86512-41-0 (Ebook)

1. Educação física. 2. Educação. 3. Justiça curricular. I. Faria, Eliene Lopes. II. Baranowski-Pinto, Gabriela. III. Cruz, Ranucy Campos M. da. IV. Coelho, Raphael Alves. V. Gomes, Rodrigo de Oliveira. VI. Título.

2023-642

CDD 613.7  
CDU 796

#### Índice para catálogo sistemático:

1. Educação física 613.7
2. Educação física 796



**Diagrama**  
EDITORIAL

Fone 16 99720 3129

[www.diagramaeditorial.com.br](http://www.diagramaeditorial.com.br)

Todos os direitos reservados.

Nenhum trecho deste livro poderá ser reproduzido, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, dos autores.

**APRESENTAÇÃO** ..... 4

**CAPÍTULO I A CONSTITUIÇÃO DO III ENCONTRO DO  
PENSANDO A EF ESCOLAR: SOBRE O COTIDIANO DE  
PRODUÇÃO** ..... 9  
Eliene Lopes Faria, Ranucy Campos M. da Cruz e Raphael Alves Coelho

**CAPÍTULO II DIÁLOGOS: JUSTIÇA CURRICULAR  
NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS NA  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR** ..... 34  
Paixão Sessémeandê

**CAPÍTULO III “DESAFIOS DO CHÃO DA ESCOLA:  
NARRATIVAS, PROSAS E REFLEXÕES”** ..... 50  
Diego de Deus Moura, Alina Teixeira de Souza Dias, André Santos  
Araújo, Marcos de Abreu Melo e Rodrigo de Oliveira Gomes

**CAPÍTULO IV AWON ERE: ENTRE JUSTIÇA  
CURRICULAR, INÉDITOS-VIÁVEIS E JOGOS NO III  
ENCONTRO PENSANDO A EF ESCOLAR** ..... 67  
Leandro S. Assunção Raphael, Thiago Jose Silva Santana e Eliene Lopes Faria

**CAPÍTULO V EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA  
MUNICIPAL POLO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA** ..... 95  
Danielle Oliveira Diniz e Michelle Lopes Gonçalves

**CAPÍTULO VI O DEBATE SOBRE A JUSTIÇA  
CURRICULAR NO EVENTO: CAMINHOS POSSÍVEIS A  
PARTIR DAS MESAS DE COMUNICAÇÕES ORAIS** ..... 122  
Gabriela Baranowski-Pinto e Daniel Teixeira Maldonado

**CAPÍTULO VII REGISTROS OUTROS: A JUSTIÇA  
CURRICULAR FORA DA CAIXINHA** ..... 143  
Patrícia Ferreira Evangelista da Silva e Sílvia Spotorno de Carvalho

**AUTORAS E AUTORES** ..... 157

# APRESENTAÇÃO

Este livro é um desdobramento do III Encontro do Coletivo Pensando a Educação Física Escolar (III EPE) – um evento bianual de formação de professoras e professores da Educação Básica que aconteceu na escola POEINT entre os dias 15 e 18 de junho de 2022<sup>1</sup>. Não, imediatamente, planejado/imaginado como parte do encontro, o livro emerge como alternativa de continuidade para os múltiplos e intensos diálogos que constituíram o III EPE. Ele busca, então, um duplo movimento. O livro tem a intenção de discorrer sobre as pautas de discussão em torno da temática da “*Justiça curricular na Educação Física: quais os inéditos viáveis são possíveis*” ocorridas no III EPE. Mas, também, de um produzir-se como um passo adiante. Assim, ele, também, é a expressão de transbordamentos e adensamento de reflexões que ultrapassam a sua realização no tempo. Ele é uma forma de manter o fluxo de movimento ali iniciado como uma reverberação de engajamento em torno do tema.

É importante dizer que o livro foi escrito nos meses que sucederam ao encontro e que os autores e autoras convidados(as/es) se lançaram à atividade de retomada do debate proposto. Mas, a ideia era de que esse exercício fosse feito de um outro ponto. A proposta foi de agregar as intenções originais de interlocução dos autores(as), com a experiência de partilha com os pares no III EPE e com o processo de decantação do debate constituído ao longo do tempo (instituído pela busca de outras leituras e pelas trocas de conhecimentos). E, justamente, por saber da impossibilidade de transpor para o registro escrito as experiências que tomaram lugar no encontro, o livro segue sendo assumido como uma versão dele, dentre tantas outras produções possíveis. Afinal, as complexas e dinâmicas práticas que se constituíram no III EPE não podem ser facilmente apreendidas. Para além disso, elas seguem livres buscando outros espaços de movimento.

---

1 O livro – que é uma iniciativa do coletivo Pensando a Educação Física Escolar – recebeu apoio financiado do Sindicato de professores da UFGM (APUBHUFMG) – entidade para a qual expressamos gratidão.

Mas, a escrita do livro não foi feita em tempos de calmarias. Como no III EFE (que teve que superar múltiplos desafios para a realização), o livro foi produzido em tempos revoltos, pandêmicos e de grandes incertezas políticas. A escolha por conjugar a discussão sobre o ofício cotidiano da Educação Física e da Educação nas escolas, com um necessário engajamento político, segue neste, então, ancorada em Paulo Freire – educador cuja obra dedicada à compreensão da educação como ação política sempre nos inspira. Assim, a temática da Justiça curricular e inéditos viáveis travada em cada capítulo que segue, conflui com a demanda ampla e urgente da pauta, ou seja, a justiça almejada como um horizonte de ação educativa no livro alimenta a esperança de justiça social cotidiana.

Como quase tudo que ocorre no coletivo Pensando a Educação Física Escolar, este livro também é uma experiência coletiva no qual conhecimento e aprendizagem são dois lados de uma mesma moeda. A sua dinâmica de produção guarda momentos: a) de introspecção, quando autoras(es) mergulharam na experiência de retomada do III EPE e na escrita; b) de partilha, quando outros sujeitos dialogaram com as produções e nelas, também, imprimiram marcas. O que vocês vão encontrar nas páginas que seguem, portanto, são possibilidades de ancoragem (do caminho trilhado no III EPE) e de abertura, ou seja, um ponto de partida para o exercício de construção de outros mundos possíveis.

Vale ressaltar que o projeto original deste livro teve que se adequar à realidade da prática docente de professores(as) da Educação Básica. Devido ao excesso de atividades alguns(as) participantes do III EPE não puderam aceitar o convite para compor esta obra. Outros(as) aceitaram e chegaram a tentar inserir a escrita do capítulo nas ações cotidianas, mas declinaram desse propósito com a evidente falta de tempo. Os que conseguiram realizar esta travessia (e produzir o capítulo) não encontraram condições diferentes. Para que o livro pudesse ser produzido foi necessário acolher os autores(as) em suas singularidades e expandir, várias vezes, o tempo de execução do projeto.

O que estava em questão, então, não era a falta de desejo ou desinteresse dos(as) docentes convidados(as) para participar do livro. Muito antes pelo contrário. O dia a dia de engajamento nas escolas e, muitas vezes, em dois/três turnos, realizando uma carga horária extensa, destrói as possibilidades de dedicação na formação continuada, na escrita de artigos e/ou capítulos de livros, entre outras atividades que fazem parte da vida profissional docente fora dos muros

das escolas. Compreender o tamanho da carga cotidiana de trabalho de professores(as) da Educação Básica (como algo que os/as impedem de participar de processos de registro e publicização do fazer/saber docente) pode ser tomado como um dos pontos de partida para a compreensão e para denúncia do processo de precarização do trabalho docente, sinalizando necessidade de mudanças neste âmbito<sup>2</sup>.

No Capítulo I (intitulado: **A constituição do III Encontro do Pensando a EF escolar: sobre o cotidiano de produção**) Eliene Lopes Faria, Ranucy Campos Marçal da Cruz, Raphael Alves Coelho exploram os diferentes aspectos do cotidiano de produção do III EPE. Iniciam esse movimento apresentando o Coletivo do Pensando a Educação Física Escolar e os encontros anteriores. Na sequência descrevem as formas de participação, os desafios e os processos de construção coletiva do III EPE. Abordam, também, aspectos que envolvem a formação de professores(as) no decorrer da organização e realização do encontro. Por fim, discorrem brevemente sobre o tema da justiça curricular a partir dos ensinamentos de Paulo Freire.

No capítulo II (intitulado: **Diálogos: justiça curricular nos projetos políticos pedagógicos na educação física escolar**) Paixão Sessémeandê apresenta reflexões sobre suas vivências em espaços escolares e não escolares, assim como, sobre seu processo de partilha no III Encontro Pensando a Educação Física Escolar, na mesa de abertura intitulada: “Justiça curricular nos projetos políticos-pedagógicos na Educação Física Escolar”. A problematização sobre a justiça curricular perpassa três questões: 1) “Pensar o campo da pedagogia”; 2) “Pensar a educação escolar e não escolar” e 3) “Pensar a Educação Física Escolar”. O capítulo aborda a ideia de que pensar sobre justiça curricular e justiça social só é possível quando ampliarmos nosso olhar; quando falamos do lugar de quem está e atua diretamente no chão da escola e o seu entorno.

No capítulo III (intitulado: **Desafios do chão da escola: narrativas, prosas e reflexões**) Diego de Deus Moura, Alina Teixeira de Souza Dias, André Santos Araújo, Marcos de Abreu Melo e Rodrigo de Oliveira Gomes construíram uma análise qualitativa e interpretativa a partir da narrativa de professores e professoras que, em seu fazer cotidiano, contribuem para a formalização de novas maneiras de apren-

---

2 Nos capítulos que seguem são diversas as formas nas quais os autores vão se referir ao III Encontro do Pensando a Educação Física Escolar. Assim os textos recorrem desde o seu nome completo e/ou siglas do nome completo (III EPEFE), até a forma mais cotidiana de ser referir ao evento pelos membros do coletivo no cotidiano (III EPE).



dizagem no chão da escola. O texto buscou dar uma visão holística a partir das indagações que surgiram nos debates da mesa “Desafios do chão da escola” no III Pensando a Educação Física Escolar sobre as temáticas: inclusão, questões étnico raciais e a educação na pandemia.

No capítulo IV (intitulado: **AWON ERE: entre justiça curricular, inéditos-viáveis e jogos no III Encontro Pensando a EF escolar**) Leandro Soares Assunção Rafael, Thiago José Silva Santana e Eliene Lopes Faria abordam os processos de criação, planejamento e implementação do *Awon ere* durante III EPE. Para isso recorrem à produção de relatos das experiências da participação na prática e elegem duas cenas do *Awon ere* que consideram emblemáticas para análise. A partir de um diálogo com Jean Lave e Etienne Wenger (1991), os autores(a) discorrem sobre a participação das/dos docentes no *Awon ere* com contexto de aprendizagens na prática que podem reverberar em ações político-pedagógicas. Em diálogo com Paulo Freire, os autores discorrem, também, sobre o *Awon ere* como um inédito-viável que possibilitou outras formas de aprender entre pares e que extrapolou a forma tradicional de evento acadêmico-científico.

No capítulo V (intitulado: **Educação física na escola municipal polo de educação integrada**) Michelle Lopes Gonçalves e Danielle Diniz discorrem sobre a escola municipal EMPoeint como uma escola de Educação Integral e não de tempo integral. Além de romper com a lógica da divisão de um horário dedicado aos clássicos conteúdos escolares, as autoras argumentam sobre a necessidade de uma proposta curricular de fato, integrada e distinta das grades preestabelecidas e fragmentadas em disciplinas. Descrevem, assim, os trabalhos que desenvolvem por meio de eixos ou roteiros temáticos que articulam os conteúdos e componentes curriculares das diversas áreas do conhecimento, que instigam os estudantes a buscar respostas para questões problemas a partir das provocações e mediações dos educadores. As autoras relatam o processo no qual os estudantes puderam ressignificar a Educação Física como componente de Códigos e Linguagens e trabalhar temas transversais pertinentes ao cenário mundial e ao tema do evento Pensando Educação Física Escola: “Justiça curricular na Educação Física: quais inéditos-viáveis são possíveis?”

No capítulo VI (intitulado: **O debate sobre a Justiça curricular no evento: caminhos possíveis a partir das mesas de comunicações orais**) Gabriela Baranowski-Pinto e Daniel Teixeira Maldona-

do retratam as reflexões de professores e professoras em formação inicial ou atuantes no contexto escolar por meio dos trabalhos apresentados nas comunicações orais do III EPE. Por meio do ponto de vista de indivíduos atuantes no “chão da escola” e estudiosas(os) do tema, o capítulo trata a noção de justiça curricular problematizando situações-limite presentes em cada contexto em interface com os inéditos-viáveis possíveis em cada um dos trabalhos.

No capítulo VII (intitulado: **Registros outros: a justiça curricular fora da caixinha**) Patrícia Ferreira Evangelista da Silva e Silvia Spotorno de Carvalho assumem o título “Registros outros” como um spoiler do que o capítulo tem a dizer. Produzido a partir de olhares singulares para cada momento vivido no III EPE, neste capítulo os registros são feitos por poemas, vídeos, desenhos, relatos, fotografias, depoimentos, música, dentre outros. Trata-se de um tipo registro, que sendo outro, busca abrir espaços onde as palavras silenciam. Busca, portanto, desvelar afetos, trocas, angústias, alegrias, experiências, conhecimentos, partilhas, brincadeiras, dentre outros aspectos que permearam a participação no III EPE. Quem pensa que o encontro esteve circunscrito ao âmbito da educação física, irá se surpreender e se encantar com o último capítulo. Nele o ato de professorar se entrelaça ao viver.

Por fim, agradecemos a cada um, cada ume e a cada uma que contribuiu para a realização deste projeto: um projeto no qual professores(as) – que pleiteiam o reconhecimento histórico dos docentes da Educação Básica como produtores de práticas/conhecimentos – são convidados a compartilhar o debate da educação com os seus pares. Aqui há, também, justiça curricular acontecendo...

Boa leitura!

## A CONSTITUIÇÃO DO III ENCONTRO DO PENSANDO A EF ESCOLAR: SOBRE O COTIDIANO DE PRODUÇÃO

Eliene Lopes Faria  
Ranucy Campos M. da Cruz  
Raphael Alves Coelho

### Introdução

Este capítulo tem como objetivo tematizar o processo de organização e realização do “*III Encontro do Pensando a Educação Física Escolar (III EPE)*” – que é uma produção de um coletivo<sup>1</sup> de professores e professoras de Educação Física (de igual denominação) que se constitui como locus de partilha, de práticas e de múltiplas intervenções sociais, sobretudo, no âmbito da educação e da formação/aprendizagem docente (FARIA e NICÁCIO, 2020)<sup>2</sup>. Os encontros bianuais do coletivo (do qual o III encontro ganha centralidade neste capítulo) são, portanto, um dos contextos nos quais a participação cotidiana de professores e professoras de Educação Física (EF) insti-tuem práticas de intervenção social.

O III EPE emerge do diálogo com as versões anteriores e com o contexto social e político brasileiro mais amplo. A temática “Justiça curricular na EF: quais os inéditos-viáveis são possíveis?” nasce, portanto, desta confluência.

O “I Encontro Pensando a Educação Física Escolar: entre o não mais e o ainda não, o que já acontece?”, ocorreu em julho de 2017, na cidade de Ouro Preto/MG, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG *Campus* Ouro Preto. Segundo Faria e Nicácio (2020, p.10):

- 
- 1 Segundo Faria e Nicácio (2020, p.03) um coletivo deve ser entendido num sentido de uma multiplicidade que se desenvolve para além do indivíduo. Ele é impessoal, é plano de co-engendramento dos indivíduos e da sociedade. Para aprofundamento sobre coletivos ver Escossia e Kastrup (2005).
  - 2 O coletivo “*Pensando*” nasce em 2012 numa perspectiva de tornar-se um espaço de compartilhamento de ideias acerca da atuação docente de professores e professoras de EF e locus de formação e produção de novas formas de perceber e agir no mundo (Faria e Nicácio, 2020). Para saber mais sobre as ações do coletivo ver: a) o artigo de Faria e Nicácio (2020); b) o livro *Formação na Prática* (2020); c) ver as redes sociais do coletivo.

Nos dias 13, 14 e 15 de julho de 2017 o “Pensando” esteve envolvido na tarefa de realização do seu primeiro evento. Planejado inicialmente como um evento regional para 80 pessoas, o evento excedeu os limites geográficos e de público. Assim, contou com a presença de 214 participantes das cinco regiões do Brasil (de 16 estados diferentes): 90 professores de EF; 103 alunos dos cursos graduação em EF e de pós-graduação; 21 professores universitários. Nesse total não estão computadas as inscrições feitas no momento do evento (10 inscritos), nem a presença de estudantes do ensino médio (IFMG – Ouro Preto). O evento foi organizado a partir das seguintes atividades: três mesas redondas (nas quais dividiam espaço professores universitários, professores de EF da escola básica e membros de outros coletivos de movimentos sociais); comunicações orais (com apresentação de trabalhos e relatos de experiência de professores, de alunos de graduação em EF e de pós-graduação); instalações de práticas pedagógicas (com material produzido por professores de EF e alunos no cotidiano escolar); oficinas de formação (oferecidas, sobretudo, pelos membros do “Pensando”) e atividades culturais (dança, festa, poesia, turismo, etc.).

Com uma participação muito acima da esperada, o primeiro evento promoveu espaços de produção de conhecimentos a partir das trocas e do acolhimento. Isso impulsionou não apenas a necessidade da sua continuidade, mas também, a compreensão de que as versões posteriores pudessem ter a dimensão nacional – o que, também, sinalizava o aumento da responsabilidade do coletivo no âmbito da formação/aprendizagem docente.

Seguindo a mesma trilha de princípios, o II Encontro do Pensando a EF Escolar: “*Práticas de ensino e aprendizagem na/da Educação Física Escolar*”, aconteceu em junho de 2019 na capital mineira, na Escola Municipal Belo Horizonte/MG. A noção de escola básica como contexto cotidiano de formação é reiterada nesta edição<sup>3</sup>: que assumiu uma versão nacional e contou com a participação de aproximadamente 230 pessoas. Consolidando-se como um evento que congrega professores, professoras e estudantes de EF de vários estados do país, o II EPE acolheu aspectos marcantes que fundamentaram a

---

3 É importante sinalizar que ambos os eventos foram constituídos por apresentações culturais e oficinas realizadas por diferentes sujeitos da comunidade escolar (alunos, professores e moradores do entorno da escola). É necessário aqui ressaltar, portanto, que o acolhimento das escolas para com o evento (que disponibiliza tempos, espaços, materiais e afetos) é um aspecto central para que o encontro possa acontecer de forma leve e prazerosa.

primeira versão (por exemplo, a noção de simetriação entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos escolares) e impulsionou práticas pelas quais processos de avaliação sinalizavam possibilidade de invenção. As avaliações do I EPE impulsionaram, por exemplo, a criação de uma mesa redonda com os próprios participantes do II Encontro: a mesa “*chão da escola*”, que se constitui hoje como uma marca do evento, segue descrita no capítulo III deste livro.

Muito rapidamente os encontros bianuais do Pensando se estabeleceram como possibilidade de investimento de professoras e professores de EF na própria formação/aprendizagem docente. A expectativa do próximo encontro se instituiu, portanto, como pauta de avaliação que gerava, não apenas demandas, mas o compromisso de seguir em frente – o que sinalizava já ao final do II Encontro a realização de um próximo em 2021.

Dada a lógica “galopante” de estabelecimento dos encontros do Pensando (como uma agenda fundamental para os docentes da EF que geravam demandas de ampliação), inicialmente, a expectativa para o III encontro era de que este fosse um evento tão grande (ou maior) que os dois primeiros. A ideia era, ao manter como objetivo a construção de um evento feito por e para professoras e professores, compartilhar e construir entre pares saberes/conhecimentos relacionados à EF, a educação e ao chão da escola. A intenção de fazer um evento maior, também, estava diretamente relacionada à possibilidade de engajar mais professores e professoras no debate sobre o seu ofício cotidiano, sobre as práticas escolares, sobre a formação/aprendizagem docente. Foi com este espírito que saímos do II evento em 2019.

Mas, parafraseando Carlos Drummond de Andrade: “*havia uma pedra no meio do caminho*”<sup>4</sup>. A dura realidade social que se descortinou nos dois anos que se seguiram – quando fomos, literalmente, atravessados(as) pela eleição de um governo de extrema direita no Brasil (que levou o país a retrocessos sem precedentes em todos os âmbitos) e, também, surpreendidos por uma pandemia de Covid-19 que, entre os anos de 2020-2022, dizimou quase 700 mil de pessoas no Brasil<sup>5</sup> – nos desafiava a reinventar. Foi neste contexto que foi ima-

---

4 ANDRADE, Carlos Drummond de. *Uma pedra no meio do caminho: biografia de um poema*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1967.

5 A pandemia de Covid-19 (que dada a negligência do Estado brasileiro, foi ainda mais devastadora) pode ser entendida como uma tragédia humanitária que: a) expôs ainda mais para a população as desigualdades sociais e as suas mazelas cotidianas mais sutis; b) mostrou

ginado e realizado (como um inédito-viável de Paulo Freire) o III EPE em 2022.

A escrita deste capítulo foi feita após a realização do III EPE na escola POEINT/BH em 2022. Os registros que seguem são, portanto, extraídos da documentação produzida no decorrer da organização do evento (sobretudo, atas de reuniões), dos materiais e debates produzidos durante o evento, bem como, dos registros afetivos e corporais que a participação no processo constituiu. Estamos convencidos(as), entretanto, que não é possível fazer um retrato fiel da realidade: porque a realidade é sempre caótica, complexa e multifacetada (SARMENTO, 2003); porque todo registro é posicionado. O capítulo traça, então, as nossas escolhas (sempre políticas) sobre o que pautar e reverbera nossos processos de participação na prática social do III EPE.

O capítulo é resultado de uma construção coletiva iniciada em 2021, quando assumimos a coordenação geral do III EPE. Para a sua produção combinamos um conjunto de passos a partir de um primeiro encontro em julho de 2022. Neste, definimos também o cronograma de trabalho (que algumas vezes precisou de ser revisto) com as datas dos encontros, o tempo para escrita/estudo e para as leituras. Tomamos como referência as formas pelas quais o III EPE se constituiu, bem como, o diálogo com a sua temática central. A intenção de alcançar algum distanciamento que permitisse discorrer sobre a formação/aprendizagem docente neste contexto, foi outro ponto que nos mobilizou neste processo.

Em alguns momentos a escrita do capítulo foi distribuída, outras vezes ficou concentrada em alguma pessoa. Todo o processo foi, entretanto, acompanhado, discutido e revisado coletivamente. Isso porque a cada escrita de um(a), os/as outros(as) liam, marcavam, editavam, acrescentavam, apontavam questões e possibilidades de ampliação. Significa que compartilhamos modos de ser, pensamentos, experiências, referências e memórias do III EPE, via chamadas de vídeos, áudios, reuniões online e em anotações feitas em destaque no próprio texto. Os registros incorporam os diferentes estilos de escrita dos autores e mescla passagens ancoradas no modo canônico da escrita acadêmica com o seu oposto: os trechos de relatos que flertam com a poesia – aqueles cujo os contrastes abrem espaços

---

a importância de sistemas de saúde pública para as populações (e permitiu visibilidade à importância do SUS no Brasil); c) permitiu refletir sobre o modo capitalista de produção como constituidor de desumanidades; dentre outros aspectos.

que, como diria Bispo, (2021, p. 18), podem alcançar possibilidades de constranger: “porque nada melhor que o constrangimento pela poesia”.

O capítulo emerge, então, desse acontecimento de partilha: um processo limitado pela falta de tempo, pelo aperto do calendário, mas, também, pelo desejo de realização de um projeto, pelo cuidado com o outro. Chegamos ao fim do percurso de escrita do capítulo com uma certeza: ele é apenas parte do que conseguimos aprender durante todo o processo. À medida que a escrita coletiva modificava o texto, também, nos modificava.

O capítulo está organizado da seguinte maneira. Primeiro, apresenta o nosso olhar (da coordenação geral) sobre a constituição desse encontro: seus processos, desafios, sujeitos, formas de participação, entre outros aspectos. Na sequência aborda a formação docente no/do III EPE tentando discutir sobre as aprendizagens de professores e professoras no decorrer do processo de organização e no evento em si. Por fim, produz um debate sobre a produção do encontro como exercício de constituição de uma justiça curricular.

### **A constituição do III Encontro do Pensando a EF Escolar**

No segundo semestre de 2021 fizemos algumas reuniões do coletivo de professores e professoras do Pensando a EF escolar para avaliar novas possibilidades para a realização do III EPE. Por causa da pandemia de Covid-19 que avançava no Brasil em 2020, havíamos cancelado o evento bianual previsto para acontecer no primeiro semestre de 2021. A necessidade do isolamento social, imposta pela pandemia desde 2020 (cuja falta de políticas públicas e sanitárias efetivas permitiram que o vírus tivesse um amplo processo de expansão no início de 2021), somada ao cansaço dos docentes do exaustivo trabalho remoto, foram elementos cruciais que pautaram a decisão pelo adiamento do III EPE.

Aquele momento pandêmico – que impossibilitava a realização de um evento presencial – de alguma maneira, também, dava visibilidade às singularidades dos encontros do Pensando: a) que é de ser um contexto de encontros, partilhas e afetos entre professores e professoras investidos do desejo de formação entre pares e de intervenção no campo da educação; b) que é de ser um contexto para experimentação de práticas e processos de formação pouco convencionais; c) que é de ser acessível em termos financeiros; d) que é de ser um

evento/movimento proposto por um coletivo de professores e professoras que, ao produzir o encontro, constituem a si mesmos.

Só retomamos o debate sobre a realização do III EPE em meados do segundo semestre de 2021 - quando grande parte da população brasileira já estava vacinada com duas doses da vacina contra a Covid-19 e a pandemia dava sinais visíveis de arrefecimento. Contudo, as incertezas sobre o futuro (afinal a pandemia ainda não havia acabado) fez com que o coletivo chegasse a pensar na possibilidade de realização do encontro no formato virtual para próximo ano/2022.

A retomada do debate sobre as singularidades do encontro, entretanto, redirecionou os trabalhos e abriu o horizonte para a realização do evento presencial – que, conforme decisão do coletivo, poderia ser suspenso caso houvesse nova onda de Covid-19 próximo a data escolhida. Passamos, então, a nos organizar em torno de um planejamento que abria a possibilidade de suspensão das atividades a qualquer momento. Avaliar, avaliar, avaliar... Esse foi o movimento realizado pelo coletivo a cada reunião da organização do evento. Afinal, poderíamos ou não fazer o evento?

À medida que os limites para a realização do encontro presencial iam sendo ultrapassados, outros iam se desvelando<sup>6</sup>. Com muitos atrasos de organização, a partir de abril/2022 o foco do questionamento do grupo passou a ser, também, sobre a viabilidade e sobre as condições materiais para realização do evento. Haveria inscritos em um evento presencial dentro de uma pandemia? Estariam os professores com energia suficiente para engajar neste tipo de prática? Conseguiríamos algum tipo de apoio financeiro para realizar o evento?

Com passos comedidos e mesmo vacilantes, muitos foram os momentos que tudo parecia inviável. Nesses momentos, a força para prosseguir vinha aos poucos e como uma pequena centelha: Uma avaliação positiva da situação, aqui... Um argumento contundente sobre o que momento político do Brasil pedia, ali... Um sorriso acolhedor motivado pelas pequenas conquistas, acolá...

Todas as reuniões do coletivo para a organização do III EPE que aconteceram de janeiro a maio de 2022 pareciam, portanto, o início do fim: embora, trouxesse relatos sobre o andamento dos trabalhos,

---

<sup>6</sup> A ampla vacinação da população com terceira dose, a sinalização de que não voltaríamos mais para o confinamento social (na cidade de Belo Horizonte/MG já não estava obrigatório o uso de máscara), somado à diminuição efetiva do número de casos fatais (mesmo com o aumento de contaminação pela variante "Ômicron" na terceira onda) foram aspectos centrais para a avaliação das possibilidades de realização do evento/2022.



sempre iniciava com a dúvida: Vamos mesmo fazer o III EPE nessas condições? Mas, se o verbo para o início das reuniões era o titubear, ao final de cada encontro ele mudava para reafirmar. Isso não acontecia, entretanto, como um passe mágica. Perdemos a conta de quantas vezes tivemos que nos apegar às lições de educação como política e a nos apoiar na pedagogia da esperança de Paulo Freire (2018). Era, enfim, a ancoragem teórico-prática e o engajamento político dos membros do coletivo que fundamentava o exercício de superação.

Assim, dois princípios fundamentais gestaram o evento. Primeiro, a intenção de mobilizar professores e professoras para o engajamento político cotidiano não apenas no âmbito da educação. Em um ano cuja a eleição no Brasil guardava profunda relação com a retomada de direitos fundamentais, mas, sobretudo, como a permanência do estado democrático de direito, percebíamos o quando o III EPE abria possibilidades. Ele permitia a vivência coletiva de renovação de forças, de compartilhamentos de sonhos possíveis (que nascem da descoberta dos limites da prática) e de denúncia de um estado de coisas.

O III EPE se consolidava, portanto, como o exercício de criticidade, de liberdade e de invencionices – práticas fundamentais à constituição de um mundo mais justo (no qual o direito à igualdade de oportunidade esteja fundado no direito à diferença e às múltiplas expressões humanas). Esse foi um dos motivos pelos quais a escolha do tema do evento (*“Justiça curricular na EF: quais os inéditos viáveis são possíveis”* – decidido a partir de consulta aos pares) nos levava a constituir modos de caminhar nas trilhas abertas por Paulo Freire. Mestre da resistência ele nos provocava a “fincar o pé” no terreno da educação como ação política.

Segundo, desde o I Encontro do Pensando em 2017, o coletivo instituiu um princípio básico. Diferente dos espaços de formação para professores, os encontros bianuais do Pensando se fundam na noção de serem constituídos por, para e com os/as professores/professoras. Esse é um dos motivos pelos quais, desde 2017, os temas do evento foram definidos sob consulta aos pares. A busca por alternativas que incluam os professores e as professoras da educação básica como sujeitos de conhecimento – pois, capazes de levantar questões fundamentais ao debate no âmbito da educação – movimentava o coletivo. Mas, é importante destacar aqui que isso nunca significou uma posição ingênua ou de neutralidade do coletivo. Afinal, como a obra de Paulo Freire nos leva a pensar, a neutralidade é sempre uma tomada de posição. Os membros do coletivo participam, portanto, de

todo o processo. Trata-se de um engajamento que busca dialogar criticamente com as temáticas propostas ressaltando as complexidades que as constituem e que permitem que possam ser colocadas em pauta/prática.

Diferente dos princípios anteriores (cujas efetividades estruturam a organização de todos os eventos), a singularidade do III EPE/2022 exigiu transformar limites em possibilidades. Enquanto os eventos anteriores seguiram um fluxo de ampliação da participação de professoras e professores de EF de todo o estado/país, o encontro em 2022 precisou rever a pretensão de encontro nacional e mesmo regional. Os percalços vividos na organização de um evento em um momento de pandemia “controlada”, os atrasos de organização gerados pelas múltiplas incertezas, a baixa adesão de professoras e professores externos/as ao coletivo, bem como, a falta de financiamento, exigiram uma tomada de posição.

O III EPE (que contou com a participação de aproximadamente 70 pessoas, sendo 50 delas membros do coletivo) se ancorou, portanto, em um novo lema: “*de ser um encontro por nós e para nós mesmos*”. Entendemos isso, entretanto, não como um recuo. Muito antes pelo contrário. Neste lema unimos forças para nos fortalecer coletivamente. O próprio evento nos colocava, então, em movimento de produção de um inédito-viável – o que no dicionário Paulo Freire, Ana Maria Araújo Freire (2010, p. 225) define como:

O inédito-viável nos diz, claramente, que não há reino do definitivo, do pronto e do acabado; do nirvana da certeza e da quietude perfeita dos sonhos possíveis. Ele se nutre da inconclusão humana, não tem um fim, um termo definitivo de chegada. É sempre, pois devenir, pois alcançado o inédito-viável pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo, já não mais um sonho seria possível, mas o sonho possível realizando-se, a utopia alcançada, ele faz brotar outros tantos inéditos-viáveis quantos caibam em nossos sentimentos e em nossa razão ditada pelas nossas necessidades mais autênticas. Isso diante da dinâmica que eles implicam porque sendo palavras/práxis eles estão radical e essencialmente ligados ao que há de mais ontologicamente humano em nós; a esperança do e nos movimentos de aperfeiçoamento de nós mesmos e de nosso construir social-histórico para a paz, a justiça e a democracia.

O processo de produção de um evento não é nada simples, sobretudo, quando este é feito por docentes engajados em longas rotinas cotidianas de trabalho na escola. São, portanto, desafios a superar: a) conseguir horários coletivos para as reuniões (mensais, quinzenais e semanais, na maior parte das vezes, a noite) de organização do evento; b) organizar rotinas de trabalho em grupos menores; c) produzir uma escrita coletiva do projeto (e buscar formas de financiamento e de cadastramento); d) produzir coletivamente uma programação que contemple as intenções dos múltiplos participantes; e) conjugar as múltiplas demandas de conhecimento sobre o ofício de produção do evento com a falta de experiência de muitos membros para com elas lidar; dentre outros. Esses são desafios que no tempo e com a participação na prática, conforme afirma Lave e Wenger (1991), traduzem aprendizados.

Entre as principais dificuldades enfrentadas no processo de organização estava a falta de tempo dos professores e professoras para trabalhar na organização do III EPE, a falta de financiamento (que acabou por gerar o corte de convidados externos e da programação cultural<sup>7</sup>, a exclusão da oferta de almoço para os participantes, entre outros) e a falta de reconhecimento deste tipo de atividade docente. Sobre o último aspecto é preciso salientar que este tipo de atividade permanece como encargo extra escolar que a maior parte das escolas não consegue incorporar como parte do trabalho e da formação.

A organização do III EPE contou com a participação de muitos professores e professoras (membros) do coletivo. Distribuídos em diferentes comissões (e a maioria das vezes mais de uma), eles se engajaram em diferentes frentes de trabalho que culminaram na realização do encontro entre os dias 15 e 18 de junho de 2022. É importante registrar que o trabalho para produzir o encontro se constituiu pelas seguintes comissões: comissão financeira; secretaria; comissão científica; comissão de comunicação e divulgação; comissão de transporte, hospedagem e alimentação; comissão cultural; comissão de coordenação das oficinas; comissão de coordenação dos GTs; comissão de logística; comissão de avaliação. Essas comissões de tra-

---

7 O entendimento de que a programação cultural deveria ganhar centralidade no III Encontro foi pauta de debate dentro da comissão organizadora (não como um apêndice e/ou uma forma de entretenimento, mas como um projeto amplo de formação/aprendizagem humana). Contudo, a falta de verba para pagar os artistas convidados (que precisam ser valorizados em sua arte) nos impediu a viabilização deste projeto.

balho sustentaram a produção, mas, também a realização do III EPE – o que o item que segue explora.

### **O III Encontro do Pensando a EF Escolar**

Iniciado em 15 de junho de 2022 às 18h30, a abertura oficial do III EPE contou com uma apresentação cultural de jovens alunos e alunas do projeto de práticas circenses do POEINT e a composição da mesa de abertura com representantes da escola que sediou o encontro e membros da coordenação geral do evento. Após o momento solene – que contou com as falas de agradecimento, de acolhimento e de abertura dos trabalhos – a mesa de abertura foi composta sob a coordenação/mediação do professor Leandro Soares Assunção Rafael: momento no qual fomos presenteados com um debate denso sobre o tema da “Justiça curricular nos Projetos Políticos-Pedagógicos na Educação Física Escolar” pela professora Marie Luce Tavares e pelx educadore Paixão Sessémeandê.

No segundo dia do encontro a programação foi composta por comunicações orais, mostra pedagógicas, oficinas e os jogos do Pensando. Mas, as palavras são sempre frias para explicar o sentimento de estar juntos novamente, as trocas de conhecimentos, bem como, as risadas e emoções/choro que tomaram a cena atravessando programação. Para citar alguns exemplos começaremos pelo final do dia. Após o lanche da tarde (um momento de conagraçamento que, também, nos alimentava do riso), às 16h30, estava prevista a realização dos jogos do Pensando, ou seja, quase um recreio – com toda alegria e densidade que este representa no cotidiano da escola – em meio a um evento de formação docente. E justiça seja feita! Em meio às exposições de trabalhos (com as discussões de temas sempre tão sensíveis) e as oficinas (quando os mestre/professores compartilharam seus conhecimentos com os pares), o brincar instituiu a sensação de alegria e acolhimento: nas regras sendo combinadas no momento do jogo; na ambiguidade da queimada coletiva e individual ao mesmo tempo; na mobilização dos presentes envolvidos; na observação atenta dos poucos que optaram por não participar (ou por participar de outra maneira); no canto de torcida, entre muitas outras coisas que fazem parte do universo dos jogos.

A mostra pedagógica (disposta no hall de entrada e no auditório) e as duas salas de comunicações orais aconteceram pela manhã. Neste momento muitos participantes compartilham suas práticas pedagó-

gicas e investigativas – o que no final das contas acaba quase sempre andando junto quando se é professor(a). A singularidade deste momento está no protagonismo de professores(as), cuja participação, muitas vezes, é vetada em eventos nos quais o critério de pesquisa científica (geralmente vinculados a programas institucionais) colocam limites à participação docente como apresentador de trabalho. Antes do fechamento das atividades da parte da manhã houve um momento de doações de livros: os livros que fizeram parte da formação da professora Natália Martins Carneiro (aposentada pelo Coltec/UFMG em 2018) foram oferecidos aos participantes do evento.

As oficinas aconteceram no turno da tarde, antes dos jogos: a) uma sobre “Dançar em par”; b) outra sobre “goalball”. Sobre esses momentos – de construção coletiva de conhecimentos mediados por professores(as) que desenvolvem trabalhos com essas temáticas em suas escolas e/ou outros contextos educacionais – somos, particularmente, suspeitos para falar. Afinal, esta é a parte da programação que, conforme argumentam os participantes, mais tem mobilizado para o engajamento e deslocado aprendizados via fazer coletivo, trocas, sorrisos e tensões... As oficinas tem um potencial enorme de envolver os participantes em aprendizagens diversas. Ao mesmo tempo que aproxima dos moldes escolares (da “forma escolar” descrita por Vincent, Lahire e Thin, 2001), elas oferecem uma dinâmica reflexiva diferente da lógica da escolarização e dos espaços escolares formais.

Com algumas mudanças de horários, mas quase como um espelho do dia anterior, a programação do terceiro dia fluiu entre comunicações, doações de livros, lançamentos de livros e duas oficinas: a) uma sobre “brincadeiras em Libras”; b) outra sobre “brinquedos voadores”. Diferente do dia anterior, às 16h30 aconteceu a mesa “Desafios do chão da escola”. Esta mesa colocou em pauta os múltiplos desafios cotidianos da Educação Física Escolar, propondo debates sobre as questões e tensões que emergem da prática cotidiana nas escolas, tendo como referência as relações entre os sujeitos/participantes na construção do conhecimento.

Neste dia, à noite, houve uma programação cultural bastante singular do/no Brasil. Fizemos uma festa junina com tudo que temos direito: danças, roupas coloridas, canjica e quentão, comida boa, fogueira, bandeirinhas e tudo mais. Da preparação do espaço (com bandeirinhas, bonecos, desenhos), até a dança da quadrilha, foram muitas emoções. A presença da comunidade com barraquinhas de comidas e bebidas fizeram nossa festa mais rica e gostosa. Neste

contexto, a homenagem surpresa ao membro fundador do coletivo, o professor Luiz Gustavo Nicácio (feita pelo professor Marcos de Abreu Melo), foi ponto de culminância! Com muito choro e calor no coração esse momento substituiu o tradicional casamento na roça. Ah! E... o quanto estávamos ávidos da festa depois de dois anos de pandemia! A festa junina celebrou o encontro e rompeu barreiras ao deixar transparecer sorrisos por debaixo das nossas máscaras.

Já nos dávamos por satisfeitos quando chegamos para o último dia do evento: quando gratidão, alegria, alívio (afinal tudo estava tão bonito!) e desejo de mudança nos constituía, ao mesmo tempo em que, nos alimentava. Contudo, para o dia 18, sábado, ainda estavam previstas duas atividades: a mesa de encerramento (o tema “Justiça curricular na Educação Física: inéditos-viáveis”) e a mesa de avaliação. Nada convencional, a mesa de encerramento mediada pela professora Laura Fernanda Rodrigues da Rocha e pelos palestrantes, a professora Avelin Buniacá Kambiwá e o professor Izaúl Veras Gomes, foi uma verdadeira oferenda. Além dos debates contundentes em torno da temática, teve leitura de trecho de Ailton Krenak feito (entre pausas para o choro) por Laura, teve toré (cântico) entoado pela Avelin, teve hip-hop e slam cantado/recitado por Izaúl. Tudo muito intenso e inenarrável. O que se pode então dizer desses momentos? Por hora é possível afirmar que neles o corpo parece atravessado por estilhaços que explodem em emoções, palavras e silêncios. Não se sai dessa experiência da mesma maneira.

A mesa de avaliação, feita na sequência, revelou o evento como experiência de transbordamento de conhecimentos, de engajamentos, de afetos, de comprometimento, de esperança... Após a intensidade das duas mesas descritas, o lanche final, com direito a bolo de aniversário de 10 anos do coletivo Pensando a EF escolar, parecia trazer a sensação de tranquilidade e o sentimento delicado da partilha.

É justo e essencial aqui registrar que construímos um evento para debater/experimentar o tema da justiça curricular com objetivo mobilizá-lo na organização das mesas, nas escolhas de cada detalhe (por exemplo, do local de acontecimentos do evento), na participação de cada membro e convidados(as), dentre outros. Porém, temos plena

certeza de que, nem de perto, chegamos a esgotá-lo. Aqui ainda há um campo aberto e fértil a muitos outros investimentos!

### **Sobre a formação/aprendizagem docente no/do III evento**

O coletivo de professores e professoras de EF se propõe a pensar ações de formação/aprendizagem<sup>8</sup> docente ao longo de todas as suas atividades extensionistas<sup>9</sup> e de pesquisa. Sendo assim, o Evento do Pensando a Educação Física Escolar é apenas um dos espaços que visa potencializar a aprendizagem docente, a partir de um conjunto de ações que colocam o professor e a professora “do chão da escola”<sup>10</sup> e suas questões cotidianas, no centro de todo o planejamento e programação.

Além disso, o encontro do Pensando a Educação Física escolar, apesar de muitas vezes se apresentar como culminância de várias atividades do coletivo, é entendido pelo mesmo de forma orgânica e processual e não somente como um evento pontual.

Destacaremos ao longo deste item recortes da organização e execução do III EPE que contribuiram significativamente para esse processo formativo com/dos professores e professoras que participaram deste processo. Para tal, organizamos a escrita a partir de três eixos: a) O coletivo Pensando a Educação Física escolar e uma concepção de formação docente que extrapola os moldes de formação

---

8 Embora haja múltiplas formas de conceituar e diferenças entre modos de abordar o campo da formação e da aprendizagem no âmbito das pesquisas em educação, utilizaremos formação e aprendizagem como sinônimos. Neste capítulo tratamos formação/aprendizagem de maneira ampla, ou seja, estamos a abordando tal fenômeno considerando que eles ocorrem dentro e fora das relações de ensino. A formação/aprendizagem foram, portanto, tomadas de maneira ampla: como algo que independe dos esforços de ensinar, embora, também estejam presentes nestes.

9 Projeto de extensão: Conexão Educação Física Escolar – canal no Youtube em que são apresentadas lives e postados vídeos de professores/as de diversas áreas do conhecimento com foco em práticas cotidianas do contexto escolar, e Projeto de Extensão: Formação na Prática – em que são organizadas oficinas de formação sobre diversos temas com professores/as da educação básica.

10 Neste capítulo utilizamos dois termos para referir à dinâmica escolar: a) “chão da escola”; b) cotidiano escolar. “Chão da escola” é a maneira na qual o coletivo recorre para dizer da escola como um contexto que constitui conhecimentos, pessoas e práticas. Assim, o uso do termo “chão da escola” remete à maneira pela qual nos referimos à complexidade da escola no dia a dia de trabalho no coletivo (em nossas reuniões, eventos de formação, etc.). A noção de cotidiano escolar, por sua vez, agrega os aprendizados, que reverberam das ações do coletivo, em diálogo com uma escolha teórica. Recorremos à noção de cotidiano como lugar de produção da vida; de constituição de pessoas e do mundo – conforme de Jean Lave (2015). Tal concepção resiste, portanto, às noções coloniais e assimétricas que tratam o cotidiano como lugar da repetição, da mesmice, da inércia e da reprodução.

institucionalizada de transmissão unilateral de conhecimento.

b) O formato do evento e os diálogos com a formação docente: a organização do III EPE com professores/as da educação básica. c) A formação/aprendizagem de professores e professoras a partir de um engajamento político e de resistência: o esperar como compromisso docente.

Iniciamos a discussão com a concepção de formação docente do coletivo pensando a educação física escolar, para introduzir o texto com elementos que são fundamentais para o debate sobre essa temática. Destacamos inicialmente a presença do acolhimento e do afeto nas ações do coletivo e no III EPE.

Partindo da ideia de que muitas vezes o trabalho docente no cotidiano escolar é solitário, embora seja uma profissão que se fundamenta nas interações humanas, conforme Tardif e Lessard (2009)<sup>11</sup>, vários são os momentos em que os docentes (de diversas gerações, áreas do conhecimento e redes de ensino)<sup>12</sup> presentes no III EPE são acolhidos em suas demandas de partilha. Eles são acolhidos no choro, no abraço, na escuta sincera e na troca que impulsiona movimentos. Trata-se de um processo que fortalece o trabalho coletivo e que extrapola a indicação de livros, cursos e materiais bibliográficos. Forma-se, assim, uma rede de apoio, na qual a ideia de que o docente não está só, apesar de talvez se sentir assim em seu trabalho cotidiano, se materializa na relação com os pares (e eles entendem que tem com quem caminhar no percurso da docência).

O acolhimento de docentes, que são diversos e, também, que estão em momentos profissionais distintos, reforça a ideia de que a formação/aprendizagem não está separada da formação humana. A formação/aprendizagem docente presente no III EPE é potencializada por meio do encontro ao longo de todo o evento. Encontro este que confirma que somos seres “inacabados” Freire (2017)<sup>13</sup>, a partir do momento em que percebemos a formação docente/pessoa como contínua ao longo de toda vida.

---

11 Segundo Tardif e Lessard (2009, p. 23), “a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia”.

12 No III EPE tivemos a presença como ouvinte de duas professoras da área de Arte, bem como na mesa de abertura tivemos a presença de Paixão (pedagogo em formação) e na mesa de encerramento, da Avelin (professora de sociologia). Além disso, participarão do evento professores/as da rede privada, municipal e federal, que lecionam para educação infantil, fundamental e ensino médio.

13 Para o autor, “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2017, p. 50).



A ideia de formação/aprendizagem docente partir do reconhecimento que somos seres inacabados e que, portanto, estaremos sempre nos formando, rompe com a lógica de capacitação presente em muitos contextos escolares e acadêmicos, onde os professores e professoras são retirados de seus contextos de trabalho para participarem de cursos e treinamentos padronizados, os quais não levavam em consideração suas histórias de vida e realidade escolar.

A possibilidade de retornar para o local de trabalho após capacitações pontuais, muitas vezes desconectadas da realidade escolar, poderia até ajudar os/as docentes se o cotidiano fosse estático, mas as demandas escolares continuarão aparecendo após o retorno ao ambiente escolar, porque a mudança é inerente ao viver. Sem uma cultura de formação/aprendizagem docente nas instituições de ensino, que permitam aos professores e professoras buscar tempos e espaços contínuos e orgânicos de formação, fica difícil atrelar a rotina de trabalho com a possibilidade/necessidade de formação/aprendizagem docente permanente.

A existência de um coletivo de professores como o Pensando a EF Escolar, com os seus encontros, ajudam, de alguma forma, a romper com a lógica da capacitação desconectada do chão da escola. Ao assumirmos o lugar de formação permanente<sup>14</sup>, como seres humanos e como professores, dialogamos com a ideia de aprendizagem docente como um processo contínuo, entre pares e no fazer docente.

Entendemos, portanto, que como sujeitos/pessoas nunca paramos de aprender, porque o aprender é inerente à participação no mundo, conforme argumentam Lave e Wenger (1991), e que o mesmo acontece com professores e professoras. Assumindo esse lugar de pessoas que aprendem e também desaprendem<sup>15</sup> ao longo de todo percurso da vida (que inclui o trabalho docente), o III EPE passa a ocupar um lugar especial de encontro entre pares e de várias gerações. É impor-

---

14 Entendemos nesse artigo que a formação permanente de docentes, implica pensar a, a profissão docente se desenvolvendo tendo em vista diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente e, também, a formação permanente realizada ao longo da vida profissional IMBERNÓN (2011).

15 E aqui cabe destacar que muitas vezes educadores abordam a noção de aprendizagem como algo que é sempre bom por si só. Contudo, temos sido levadas(os) a pensar na força e importância do desaprender neste debate. Entendemos como fundamental à docência investir em processos que sejam capazes de se constituir como exercício de desaprendizagem, sobretudo, de aspectos que estruturam o nosso modo de ser/agir/pensar/sentir e que seguem amplamente naturalizados. A importância de desaprender o racismo (como um modus operante invisível), pode ser um exemplo do que queremos destacar sobre a importância do desaprender.

tante destacar, também, que ele é construído com professores e professoras e não só para professores e professoras da educação básica.

Sobre o processo de formação e aprendizagem na docência, Cunha e Prado (2010) nos dizem que:

reconhecer o professor como sujeito de experiência e adulto que se forma implica admitir a aprendizagem como processo interno e que corresponde ao processo de sua autoconstrução como pessoa. A formação continuada, em especial, dirige-se a professores que acumulam experiência no exercício de sua profissão e que constroem e reconstróem práticas e teorias. É preciso considerar, portanto, que o professor é portador de uma história de vida e uma experiência profissional que orienta o seu olhar e justifica determinados interesses e necessidades. Sendo assim, formar adultos implica produzir formação em colaboração, mobilizando recursos teóricos e práticos. A formação deixa de ser vista como modo de ensinar determinados conteúdos e como consumo de conhecimentos para ser assumida como possibilidade de crescimento, perspectiva de mudança e forma de resolução de problemas. (CUNHA; PRADO, 2010, p. 103).

Há um processo de autoconstrução docente no qual a história de vida e a experiência profissional perpassa todo o processo de formação como professores e como seres humanos. Portanto, conforme Cunha e Prado (2010), partimos do pressuposto de que nos processos de formação/aprendizagem docente, é preciso levar em consideração: a) a formação continuada, que busca romper com o modelo prescritivo e escolarizado, valorizando as reflexões e as experiências dos professores; b) a formação centrada na escola – contexto que toma a prática como referência para análise, reflexão e crítica – a partir do conhecimento que o professor já constituiu na sua experiência docente e c) a pesquisa como estratégia formativa e situação privilegiada para sistematização dos conhecimentos e saberes produzidos no interior da escola (CUNHA; PRADO, 2010). Buscamos articular esses elementos na construção do III EPE, por entendermos que a formação/aprendizagem docente articula, “de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas diversificadas formas de aprender” (CANÁRIO, 1998, p. 9).

O segundo eixo aborda o formato do III EPE e os diálogos com a formação docente por meio da organização do mesmo. O movimento

de fazer com que o evento se materializasse a partir da organização dos próprios professores e professoras do coletivo configura por si só uma potente oportunidade de trocas e aprendizados.

Ao longo do planejamento do III EPE foi possível visualizar uma trama de práticas docentes desejáveis de serem partilhadas e experienciadas, antes mesmo do evento começar. A formação/aprendizagem de professores durante a organização do evento se deu a partir do pressuposto que professores e professoras da educação básica são produtores de conhecimento. Docentes que estão no cotidiano escolar estão, portanto, constituindo saberes/conhecimentos que podem ser apresentados e debatidos em outros eventos destinados à professores. Tal processo também permite uma maior compreensão sobre a organização dos mesmos.

Na estrutura de organização do III EPE houve uma ruptura com a estrutura academicista que coloca nos lugares de coordenação e de palestrantes apenas docentes com extensa produtividade em pesquisa. Conforme fomos aprendendo ao longo do tempo no e com o coletivo, e também com os ensinamentos de Lave e Wenger (1991), essa lógica de transmissão do conhecimento/produto – onde quem sabe mais (segundo uma noção colonialista que negligência o cotidiano como lugar de conhecimento) – acaba por ensinar algo aos professores e professoras das escolas. Esse modelo produz menor valia aos conhecimentos escolares constituídos no cotidiano, bem como, hierarquias, assimetrias e afastamentos dos docentes da educação básica dos eventos que se destinam, ou se propõe, justamente a discutí-la e debatê-la.

Experimentar outros modos de planejar eventos/encontros com e para professores e professoras é, também, uma maneira de enfrentar essa contradição. É fundamental instituir outros tempos e modos de construir um evento acadêmico – que considere justa e legítima a participação de docentes da educação básica.

Em todo o processo de planejamento do III EPE, partilhamos desejos, medos, inseguranças, projetos, sonhos e conhecimentos. Afinal, a produção de um evento exige, ao mesmo tempo que, permite constituir conhecimentos que ultrapassam a lógica hegemônica do conhecimento produto. A organização do evento possibilitou aos praticantes/organizadores explorar diferentes aspectos que envolvem a organização do encontro, como conhecimentos legítimos de serem aprendidos. Por exemplo: a) aprender a organizar o currículo para o encontro; b) aprender a organizar tempos/espacos; c) aprender a

produzir projetos, ementas, sinopses, etc.; d) aprender a buscar financiamento e a driblar a escassez de recursos; e) aprender a decidir coletivamente; f) aprender a expor as ideias e a defender pontos de vista; g) aprender a organizar reuniões; h) aprender a levantar/antecipar as tarefas antes do evento; dentre outros. Tudo isso se amplia sobremaneira, quando se leva em conta todas as questões e decisões que precisam ser tomadas no decorrer do próprio evento.

A exaustão e a extensa carga horária docente em sala de aula (com pouco tempo destinado para participação em projetos de extensão, coletivos de professores/as e/ou outros grupos de estudo/pesquisa), muitas vezes fez com que o processo de organização seguisse um outro tempo/ritmo. Isso nos possibilitou pensar, refletir e debater sobre o trabalho docente e sobre a lógica de precarização da educação que impera no país.

O contexto de realização do evento, também, se constituiu como processo formativo do III EPE. A escola escolhida: Polo de Educação Integral de Belo Horizonte (POEINT), apresenta uma proposta pedagógica e estrutura diferenciadas<sup>16</sup> - o que abriu espaço para que o grupo de professores e professoras participantes do encontro pudessem ter contato com a proposta da escola sede.

Estar fisicamente no espaço do POEINT foi emblemático, pois, o fato da escola estar localizada fora da área central de Belo Horizonte e afastada das grandes Universidades, amplia por si só o olhar de quem participou das atividades do III EPE. Conhecer a região do Barreiro<sup>17</sup> e o entorno do POEINT agrega uma série de reflexões que contribuem para as aprendizagens que foram sendo costuradas ao longo dos dias.

Além disso, estar presente no POEINT, ter contato com as salas de aula, auditório, os cartazes pendurados, os funcionários da escola, a cantina, os equipamentos esportivos e de Lazer e com sua proposta pedagógica, foi se tornando um convite para pensar sobre os nossos próprios locais de trabalho: nossas escolas. Para Frago e Escolano (2001) o espaço escolar educa, ou seja, toda a arquitetura escolar e a organização daquele espaço vão trazendo elementos que são internalizados no processo formativo de crianças, jovens e também professores/as.

---

<sup>16</sup> Um artigo específico tratará da proposta pedagógica do POEINT, veja o capítulo V.

<sup>17</sup> O Barreiro é a segunda região mais movimentada de Belo Horizonte. Com cerca de 300 mil habitantes, 90 mil domicílios, 54 bairros, caso fosse emancipado estaria entre as 8 maiores cidades de Minas Gerais.

Como exemplo, mencionamos um cartaz que estava pregado em vários espaços do POEINT com os seguintes dizeres: “Estudante, você tem alguma sugestão para o funcionamento da nossa escola? Envie para nosso e-mail!”. Estar diante de uma ação concreta que busca uma aproximação dos estudantes na organização e funcionamento da escola é em si um grande aprendizado. Mas, isso não foi dito em nenhuma palestra ou apresentado na abertura do evento pelo grupo diretor da escola. Embora, não tenham sido percebidos da mesma maneira por todos os participantes do III EPE, os cartazes colados nos corredores revelavam práticas pedagógicas e concepções de ensino que ultrapassam o âmbito do discurso sobre. Trata-se, portanto, de uma ação efetiva/materializada no cotidiano escolar que abre possibilidades para aprender outros modos de ser/fazer a docência, sem que aquela ação tenha a priori o objetivo de formar.

A possibilidade de sair do evento com vontade de pregar um cartaz na própria escola com os mesmos dizeres é potente. Por mais que isso não tenha sido dito e/ou proposto formalmente durante a programação, os cartazes espalhados pela escola foram mobilizadores, e, portanto, formadores – o que foi possível por meio da escolha política de realizar o III EPE em uma escola de educação básica. Nada aleatória, a ação de dar centralidade ao contexto escolar para a produção do encontro diz de um projeto educativo; diz de uma forma de compreender os sujeitos escolares e diz de uma abertura para a mudança e seus desdobramentos.

Como último ponto destinado à formação/aprendizagem, apresentamos o compromisso político de transformação social e de resistência contra retrocessos nas políticas educacionais, como uma dimensão formativa de professores e professoras que participaram do III EPE. Entendemos que o movimento de organizar o encontro, mesmo diante de um cenário que nos desmobilizava, reafirma o compromisso político<sup>18</sup> do coletivo de professores e professoras que estiveram à frente da organização e dos/as docentes participantes.

Em meio a um contexto incerto politicamente no país e após dois anos sem a possibilidade do encontro, do abraço e do afeto, foi no III EPE (por meio do diálogo e do desejo de manter-se acesa a es-

---

18 Importante destacar que o compromisso político do Coletivo Pensando a Educação Física Escolar foi debatido no Seminário Interno do Coletivo realizado em setembro de 2021, onde os integrantes do mesmo tiveram a oportunidade de construir propostas e ações do grupo que fossem comprometidas com a necessidade de transformação social e de outras políticas públicas para a educação no país.

perança<sup>19</sup> por dias melhores), que resistimos. Materializamos esse movimento de resistência na festa, no jogo, no lazer, no riso, no choro, no sonho<sup>20</sup> por dias melhores, na denúncia de injustiças sociais e no anúncio de inédito viáveis durante toda a construção e programação do evento. Para Freire (2018),

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. O que há, porém, de castigo, de pena, de correção, de punição na luta que fazemos movidos pela esperança, pelo fundamento ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pedagógica do processo político de que a luta é expressão FREIRE (2018, p. 16).

A formação/aprendizagem de professores no III EPE aconteceu, portanto, também, na concretude do esperar. Vimos o esperar anunciado por Paulo Freire como compromisso docente, como ação formadora e transformadora de sujeitos e de diversas realidades.

### **A produção do III encontro como exercício de constituição de uma justiça curricular: palavras finais**

A partir de uma consulta aos pares, definimos o tema "*Justiça curricular na EF escolar: inéditos viáveis*" para o III EPE, com a seguinte ementa:

---

19 Quando usamos nesse artigo o termo esperança, concordamos com o que Freire (2018) apresenta. Para o autor, "Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial [...] é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã" FREIRE (2018, p.15).

20 Para Freire (2018) o sonho faz parte do processo de mudança social, bem como a esperança faz parte do sonho. Portanto, desejar um futuro outro, diferente do que estamos vivendo no presente, é o que dá espaço para a educação acontecer, rompendo com a ideia de adestramento.

Na sociedade contemporânea, a luta e resistência pela diversidade de corpos, etnias, culturas e que vivenciam diferentes práticas corporais começam a ficar cada vez mais em evidência. Essa pluralidade transformou o mundo e, por consequência, a função social da EF como componente curricular da Educação Básica. Nesse contexto, perguntamos: como os projetos educativos organizados por essas e esses docentes nas escolas brasileiras efetivamente contribuem para a formação de sujeitos que estão inseridos nessa realidade social? As nossas ações didáticas fortalecem a justiça social tão almejada por todos e todas? O que significa justiça curricular nos projetos político-pedagógicos na Educação Física Escolar? Essas são as inquietações que tentaremos responder no III Encontro do Pensando a Educação Física Escolar.

A escolha do tema convergia com a intenção de produzir debates sobre a educação, tanto como um ofício cotidiano (da EF) nas escolas, quanto como contexto de engajamento político, ou seja, como uma das frentes de trabalho necessária à transformação social. As inquietações descritas na ementa<sup>21</sup> permanecem sem respostas prontas ou simples, porque trata-se de uma realidade complexa. Contudo, o próprio exercício de enunciar tais inquietações (que se somaram a muitas outras no decorrer do processo de elaboração e de realização do III EPE) encadeou movimentos de compreensão da realidade e, sem dúvida, criou ruídos e questionamentos para onde antes havia hiatos e/ou espaços para fatalismos (e a crença de que as coisas são assim mesmo).

A própria possibilidade de discutir o tema da justiça curricular foi, então, propulsora de movimentos. Afinal, apontar a necessidade de um debate sobre a justiça curricular revela a sua inexistência na escola e/ou, pelo menos, cria abertura para questionamentos: Porque precisamos falar de justiça curricular? Há injustiça curricular? O que isso quer dizer? Como a prática pedagógica pode produzir justiça curricular? Seria isso um impulso para a produção da justiça social?

Paulo Freire (cuja as contribuições históricas para o campo da educação se recolocam como horizonte fundamental para as reflexões e ações que o momento atual brasileiro exige) foi uma referên-

---

21 As inquietações apresentadas na ementa do III EPE trazem implícita as injustiças sociais de um país na qual a maior parte da população vive sob condições extremas de pobreza (com mais de 33 milhões de pessoas passando fome cotidianamente) e onde as desigualdades geram verdadeiros abismos entre aqueles que acumulam a maior parte das riquezas enquanto o restante da população segue sendo desumanizada e sem acesso ao básico do básico.

cia importante para dialogar com o tema. Ao afirmar no dicionário de Paulo Freire, que o conceito de justiça não tem lugar central na obra do educador, Jean-Christopher Noël (2010 p.235), argumenta no verbete *Justiça/Justiça social*, que:

“o conceito de justiça, na sua essência, perpassa o conjunto do pensamento freireano. A concepção de justiça em Freire está relacionada ao seu compromisso como humanista radical e refere-se à igualdade natural dos seres humanos entre si. Ou seja, trata-se de uma justiça ao mesmo tempo redistributiva e reconhecedora dos seres humanos como sujeitos histórico culturais.

Para melhor entendê-lo, o conceito de justiça em Freire deve ser percebido na relação dialética com o conceito de “injustiça”, que Freire usa muito mais. A luta por um mundo mais justo é o fundamento e o fio condutor da obra e da vida de Paulo Freire. A sua utopia, diz ele claramente, é “a permanente mudança do mundo e a superação das injustiças” (Freire, 2006, p.84) cuja as vítimas são os oprimidos, designado algumas vezes por Freire como “injustiçados”. Mudar o mundo é tanto um direito quanto um dever dos injustiçados e dos líderes (educadores, políticos, etc.) que se engajam com eles na luta solitária pela humanização. (Jean-Christopher Noël, 2010 p.235)

O conceito de “justiça”, conforme Paulo Freire, vai então muito além da direção do direito e reconhecimento jurídico e deve ser percebido na ótica humanista do seu compromisso político-pedagógico. Para corresponder à natureza do ser humano, um *estar sendo* para quem a história é uma possibilidade e o futuro é problemático, a justiça não pode ser reduzida a categorias legais nem ser definida em termos fixos, atemporais e descontextualizados. A justiça deve ser percebida tanto como o caminho a seguir para atingir o *ser mais* tanto como objetivo permanente do *ser mais*. Assim como a liberdade, a justiça é uma conquista constante, que deve ser balizada pela “ética universal”, a qual o ser humano tem a possibilidade de transgredir, mas o dever de respeitar. A responsabilidade, a autonomia, a esperança, o amor, a coerência, a tolerância, o respeito, a capacidade de indignar-se e a justa raiva são capacidades humanas indispensáveis à luta pela justiça social no sentido da dignidade (Freire, 2000;2008). São capacidades humanas que precisam ser educadas. (Jean-Christopher Noël, 2010 p.236)



O tema da justiça curricular trazia para o III EPE, portanto, ecos de muitas vozes silenciadas e corpos invisibilizados. Ao mesmo tempo, também, acenava o *esperançar* (de Paulo Freire) como ato revolucionário e a democracia como horizonte de ação possível. Perceber maneiras de efetivar movimentos de justiça curricular no evento foi algo que mobilizou, portanto, o coletivo. Já estávamos de alguma maneira cientes de que ela (a justiça) não poderia se efetivar apenas como um discurso sobre. Ao longo da trajetória do coletivo, fomos aos poucos e juntos, então, aprendendo/afirmando a compreensão sobre a importância de um exercício. Cada ação/prática proposta para o III EPE deveria, portanto, reverberar coerência com a temática proposta. Assim, os temas e a composição das mesas de debate, os temas e formatos das oficinas, as apresentações culturais e as festas de integração dos participantes, as comunicações (e, sobretudo, o acolhimento dos trabalhos dos professores/as), os jogos do Pensando, dentre muitos outros aspectos do encontro, foram constituídos a partir da lente da justiça curricular.

Talvez, seja até possível afirmar que no decorrer do evento pouco tenha se falado sobre essa tal justiça curricular como um conceito ou noção. Assim, não houve no III EPE a proposição de debate sistemático sobre como alcança-la. Como um fio condutor das práticas, entretanto, o tema da justiça curricular esteve implícito: a) nas escolhas que permearam todo o encontro (o que permitiu, por exemplo, que pela primeira vez um evento acolhesse a realização de jogos e brincadeiras como um projeto em disputa no âmbito da formação/aprendizagem docente); b) na decisão por dar centralidade às questões étnico raciais, LGBTQIA+, inclusão, racismo, etc.; c) na simetriação das relações sociais de aprendizagem no decorrer do encontro (todos aprendem e ensinam; aprendizagem como um processo de participação coletiva); d) na criação de espaços de produção de decolonialidades (na inclusão de pautas, práticas, conhecimentos e corpos que sofrem apagamentos históricos); e) na compreensão da justiça não como ordenamentos legais, mas como projeto social em disputa e como definição/tomada de posição pelos oprimidos. Enfim, o III EPE foi um exercício revigorante à compreensão de educação como ato de responsabilidade social. Nele, portanto, demos alguns passos em

direção ao compromisso docente/pessoa com a justa produção deste mundo todos os dias.

## Referências Bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Uma pedra no meio do caminho: biografia de um poema**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1967.

Bispo, Nego. Entrevista: Começo, meio e começo. **Revista Revestrés**. N.50, p. 10 - 23, 2021.

Bairros de Belo Horizonte. **bairrosdebelohorizonte.webnode**. Disponível em: <https://bairrosdebelohorizonte.webnode.com.br/regio-C3%A3o%20do%20barreiro-/>. Acesso em: 27, de dezembro de 2022.

CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, São Paulo, n. 6, 1998.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. do V. T. **Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 28, p. 101-111, 2010.

ESCOSSIA, Liliana da.; KASTRUP, Virgínia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.10, n.2, p.295-304, mai/ago. 2005.

FARIA, Eliene Lopes; NICÁCIO, Luiz Gustavo. Sobre o processo coletivo de produção do I Pensando a Educação Física Escolar: um evento produzido para e por professores de Educação Física. **Revista Motrivivência**, v. 32, p. 01-16, 2020.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 55ª ed – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 24ª ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável. in: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional - formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

LAVE, Jean. **Aprendizagem como/na prática**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015.

NOËL, Jean-Christophe. Justiça/ Justiça Social. in: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R.A. (Org.). Itinerários de pesquisa: **perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro. DP&A, 2003. p. 137-182.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, p. 07 – 48, jun. 2001.

## DIÁLOGOS: JUSTIÇA CURRICULAR NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Paixão Sessémeandê

### Introdução

O diálogo aqui apresentado, parte da reflexão sobre as vivências em espaços escolares e não escolares, assim como, sobre o processo de partilha no III Encontro Pensando a Educação Física Escolar (III EPE), na mesa de abertura intitulada: “Justiça curricular nos projetos políticos-pedagógicos na Educação Física Escolar”, realizada na Escola Municipal Polo de Educação Integral em Belo Horizonte/MG em 2022. Esta reflexão só foi possível graças ao convite feito pelo Coletivo Pensando a Educação Física Escolar, que promoveu a conexão entre diversos profissionais do campo da Educação e, principalmente, com os professores e professoras de Educação Física.

A conexão se expande com o encontro com a professora Marie Luce Tavares, no processo de partilha na mesa de abertura do III EPE e, agora nesta escrita, com o professor Rodrigo de Oliveira Gomes – momento em que ampliamos o olhar sobre o que estava colocado como temática na mesa. Neste processo desafiador para o debate, assim como, para a organização desta escrita, optamos por realizar reflexões embasadas em três pontos importantes que envolvem a justiça curricular na educação em nossa sociedade: 1) “Pensar o campo da pedagogia”; 2) “Pensar a educação escolar e não escolar” e 3) “Pensar a Educação Física Escolar”.

As reflexões só se fazem pertinentes se tecermos estas, e nossas escrevivências, partindo da análise sobre raça, gênero e classe. Pensar sobre justiça curricular e justiça social só é possível quando ampliarmos nosso olhar, quando falamos do lugar de quem está e atua diretamente no chão da escola e o seu entorno (o modo como a justiça social e curricular ocorre, assim como, o currículo prescrito e o currículo oculto). O diálogo entre o currículo oculto e a cultura se faz necessário, pois ambos dialogam simultaneamente dentro dos ambientes sociais e educacionais.

A cultura é algo fundante neste processo, pois por meio dela ampliamos nossa forma de ver o mundo e de nos relacionarmos. Para

muitos o processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos é quase desconhecido. Mas deveria ser justamente o contrário, ou seja, ser um processo quase que automático de participação permanente e democrático. Além disso, para pensar as metodologias, os instrumentos e as ferramentas educacionais não podemos deixar de destacar a importância do diálogo e da reflexão sobre como se dão as práticas construídas pelos profissionais da educação: pedagogos, gestores, professores e professoras de Educação Física e demais disciplinas.

Na busca por aprimorar este diálogo trazemos uma indagação sobre o modo como nossa sociedade percebe os profissionais da educação, colocando-os apenas no lugar de “executores de aulas”. Esses profissionais cumprem o papel social que possibilita a inserção e inclusão de diversos outros agentes no mundo do trabalho e na sociedade como um todo. Aqui tentamos realizar a ponte entre três profissões e profissionais, que são de suma importância para o campo educacional: o (a) pedagogo, o (a) gestor educacional e o (a) docente da Educação Física.

Para seguirmos neste diálogo é importante buscar um movimento crítico e reflexivo na expectativa de compreender como a justiça curricular e social pode acontecer nos processos educativos/formativos a partir das diferentes legislações: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Projeto Político Pedagógico da escola e as orientações curriculares dos sistemas de ensino. Além disso, é importante analisar a atuação e a construção destes instrumentos legais pelos profissionais do campo da educação (principalmente pedagogos (as) e professores (as) de Educação Física).

A seguir abordaremos questões teóricas, apontadas por autores que discutem a justiça curricular e a justiça social; além de termos-chave como: Projeto Político Pedagógico; Currículo; Cultura; Território; Raça; Gênero e Classe. Deste modo, pretendemos ampliar, discutir e analisar, estes processos e conceitos abordados no diálogo mediado por alguns relatos de experiências do chão da escola (aquela que deveria ser um direito de todos dentro de uma perspectiva de escola pública, gratuita e de qualidade) indagando sobre o que pode

ser interpretado como justiça curricular, assim como, algumas teorias existentes sobre currículo.

### **Justiça curricular e as teorias sobre currículo: O quê?**

A reflexão que segue apresentada nos possibilita realizar uma análise em torno da discussão teórica sobre currículo. De acordo com Silva (2010, p. 15):

A pergunta “o quê?”, por sua vez, nos revela que as teorias do currículo estão envolvidas, explícitas ou implicitamente, em desenvolver critérios de seleção que justifiquem a resposta padrão àquela questão. O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses” devem ser selecionados.

Cabe dizer que essas teorias são instrumentos de apoio para realização e/ou meio de organização de uma determinada prática, de modo que, torna-se um horizonte para se pensar o currículo, tendo em vista que o currículo passa a ser um objeto para organização de determinadas teorias, de forma a chegar em algum resultado, de maneira sistemática e fundamentada, para que a prática aconteça.

Ao pensar o currículo escolar, as formas concebidas e os conteúdos que são determinados, podemos entender correspondências aos interesses dos grupos e/ou indivíduos responsáveis por sua elaboração. O currículo é um campo não neutro. Ele é repleto de disputas e rupturas, intenções de controle e hierarquia, assim como resistência e debate. A lógica curricular não é simplista, pelo contrário, ela é engrenagem social norteadora dos indivíduos em suas trajetórias profissionais e pessoais, portanto merece nosso esforço por entendimento.

Muitas vezes, o currículo escolar é historicamente compreendido como uma sequência organizada, estruturada e interligada de disciplinas responsáveis pela formação de pessoas, (tensionadas ou conformadas, pelos interesses da classe hegemônica). Paraíso (2006) afirma que no campo educacional o currículo, em determinados contextos, é formalizado apenas como ordenação e controle das atividades pedagógicas, estruturando e classificando as atividades.

Diversas correntes tratam a temática do currículo: seja na perspectiva tradicional e/ou estruturalista, bem como, em abordagens críticas, pós-críticas e/ou culturais – que contribuem para o aumento das discussões sobre as lógicas curriculares relacionadas às temáticas sobre poder, identidade e controle social.

Apple (2006) descreve o currículo como um mecanismo de controle social. Ele foi um dos primeiros autores a politizar as relações educacionais e culturais. O autor afirma que currículo não é campo de neutralidade, de inocência ou desinteresse, e que para entendermos as peculiaridades da escolha de determinados conteúdos por parte das instituições educacionais é importante refletir sobre os valores sociais contidos na organização do currículo. Esses valores são determinados por organismos econômicos e políticos que podem colaborar para as desigualdades sociais ou ampliar as disputas em torno de quais conhecimentos são válidos ou não.

Sendo assim, tais práticas “estão ligadas a estruturas econômicas, sociais e ideológicas que se encontram fora dos prédios escolares” (APPLE, 2006, p.105). Por isso, ao analisar os pressupostos curriculares precisamos considerar todo o contexto externo às instituições educacionais que intervém em seus cotidianos, suas decisões, e indiscutivelmente seus currículos. Silva (2010, p.46) esclarece que “o conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular”. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete tal contexto, portanto currículo é um artefato cultural.

As ideias de Silva (2010) nos permitem refletir que as lutas em torno dos conhecimentos curriculares não são simplesmente burocráticas ou baseadas em determinantes legais ou normas regimentais. Elas são, antes de tudo, a somatória, subtração, divisão e multiplicação de símbolos, códigos, crenças, valores e forças dos agentes e instituições que o disputam. Para que consigamos lidar com a diferença, principalmente no que tange sua contextualização escolar, Macedo (2006) defende que currículo precisa ser refletido como espaço-tempo de negociação cultural.

Recuperar seu potencial político rumo aos estudos sobre cultura é tarefa imediata, pois, não se trata apenas de formular teorias e práticas inovadoras e sim promover esforços para que as fundamentações estejam respaldadas no dinamismo das transformações sociais negociadas, por meio de um olhar coerente acerca das diferenças, contradições e disputas na contemporaneidade.

Nesta lógica, entendemos currículo como “uma prática cultural”; “um texto cultural com representações interessadas”, ou ainda, “uma prática de significação” e “uma prática produtiva”, evidentemente, alinhavadas com as relações de poder e conduta impregnadas no montante de sua formulação (PARAÍSO, 2010, p.28). Conseqüentemente, devem ser observadas suas lógicas de: controle e subversão; reprodução e produção; educação e escolarização que são encenadas por seus intérpretes.

Nas instituições educacionais, este jogo de interesses e articulações compõe-se como campo de disputa intelectual e territorial imprimindo nos sujeitos marcas, mitos, tendências e processos que podem libertar ou aprisionar experiências e ações. De acordo com Paraíso (2010, p.32) “todo projeto conservador tenta fechar o processo de significação para que seus significados se tornem discursos verdadeiros”. É possível buscar um entendimento oposto, que articule a produção dos significados para outros sentidos, por isso, a construção curricular sempre será campo de batalha, de interesses, de valores, de poderes.

Isso é uma tarefa difícil e emergencial. A globalização avança e o dinamismo tecnológico nos projeta para um conhecimento universal e é neste sentido que o termo cultura deve ser considerado como um dos aspectos fundamentais para o entendimento das sociedades contemporâneas. Santos (2007) lembra que “apenas levantar questões sobre questões postas não tem ajudado a pensar a contingência e as dificuldades de se tornar humano em um mundo que, cada vez menos, crê na possibilidade de justiça” (p.305).

Baseados neste contexto, acreditamos que os currículos escolares não podem apenas sinalizar medidas em discursos fechados e burocratizados. Devem estranhar as análises que naturalizam procedimentos, normas e padrões. Devem se constituir como espaço da dúvida e da transformação coletiva, democrática e justa. Para Santos (2007) “é preciso examinar com cautela as ideias que circulam nesse campo, pois algumas delas parecem estar se alinhando à arquitetura dessa sociedade de consumo, em que a valorização do efêmero, do instantâneo, do que causa prazer imediato, reproduz a exclusão social de forma insidiosa e brutal” (p.306).

Estas relações estão imbricadas na teia de mecanismos complexos que Moreira e Candau (2007) denominam como território de disputas, ou seja, o currículo como uma política cultural é disputada pelos interesses dos vários agentes e instituições. Cada um (a) traz



consigo a produção de conhecimentos que lhes corresponde como princípio, processo e finalidade. Entendemos que a política, em uma sociedade democrática, se constitui como um mecanismo articulado de posições mobilizadoras (no fazer cotidiano individual ou nos atos de representação executiva, legislativa, por comissões, por grupos, por categorias, entre outros).

Os debates trazidos até aqui nos permitem reflexões sobre justiça curricular, justiça social, PPP e a Educação Física Escolar. Os conceitos sobre currículo, na perspectiva dialógica e crítica, endossam as reflexões e podem colaborar com outros pesquisadores do campo educacional na expectativa por avanços nas ações transformadoras de uma realidade social repleta de injustiças. A seguir, na continuidade de nossas reflexões, trataremos sobre as teorias que se debruçam nos conceitos sobre justiça social.

### **Justiça social: Para quem? Como?**

A justiça, de acordo com Fraser (2009, p.17), “requer arranjos sociais que permitam que todos participem como pares da vida social”. A justiça social e a justiça curricular estão em constante diálogo, na busca de uma equidade curricular dentro dos processos de escolarização. Onde podemos destacar que o conceito de justiça social é inclusivo, pois abarca questões amplas do meio social, sendo este moldável, deixando explícito os processos de violação e de não violação e de privilégios para um determinado grupo. de acordo com (SAMPAIO; LEITE, 2016), que afirma:

Por sua vez, o conceito de justiça curricular, segundo Santomé (2013: 9), pode ser definido como o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; os ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático.

Deste modo, trazemos para o diálogo a reflexão realizada pelos autores Cavalcante e Marinho (2019) que abordam tais conceitos e

outros autores que nos permitiram realizar um aprofundamento na análise sobre justiça curricular e justiça social:

É tendo por base essas ideias e pressupostos que temos vindo a apresentar que vários autores vêm solicitando a necessidade premente de uma descolonização do currículo (SLEETER, 2010; GOMES, 2012; DESAI; SANYA, 2016; MACEDO; MACÊDO, 2018; HARVEY; RUSSELL-MUNDINE, 2019), de modo a criar condições que concretizem princípios de equidade promotores da justiça social (RAWLS; BERLINER, 2003; CONNELL, 2012; SANTOMÉ, 2013; SAMPAIO; LEITE, 2015). O desenvolvimento de um currículo por meio de redes de conhecimento, tecidas em recontextualizações curriculares (BERNSTEIN, 1980; DELGADO; LEITE; FERNANDES, 2016; LEITE; FERNANDES; FIGUEIREDO, 2018) e aportadas na diversidade de conhecimentos do cotidiano, potencializam o reconhecimento e a (re)construção de saberes contra hegemônicos que possibilitam a todos os alunos mais autonomia, motivação e participação ativa na construção das aprendizagens (MARIÑO; DELGADO, 2019).

Isso nos permite ampliar os conceitos até aqui abordados, nos quais perpassam por campos diversos dentro do processo de análise e reflexão sobre currículo, justiça social, justiça curricular dentro de processos educativos presentes em nossa sociedade. A fim de ampliar um pouco mais este processos faremos a seguir a reflexão sobre a construção dos projetos políticos-pedagógicos, nos quais teremos como norte a seguinte pergunta: Para que?

### **Papo de Escola, justiça curricular e a perspectiva política**

O diálogo a ser apresentado busca trazer reflexões sobre justiça curricular nos Projetos Político Pedagógicos e na Educação Física Escolar. Ele permitirá que possamos refletir sobre questões caras para nossa sociedade. Estas temáticas, oriundas do campo de estudos da educação, exercem influência sobre a vida, corpos e sensibilidade dos estudantes ao longo de todo seu percurso de escolarização. Assim, é importante problematizá-las, refleti-las e compreendê-las do ponto de vista conceitual, para dar conta, posteriormente, do contexto de suas práticas no cotidiano.

A partir deste apontamento concordamos com Silva (2018, p. 03) que “a escola assume uma miríade de tarefas, na medida em que é

responsabilizada pelas demandas sociais e políticas da sociedade de nosso tempo”. Por isso, é essencial refletir sobre o papel da educação com base na análise e direcionamento dado para o currículo e as políticas educacionais. Silva (2018) explica que sempre existe intencionalidade específica e econômica nas propostas e nas execuções das políticas educacionais.

Por isso é necessário aprofundarmos sobre o conhecimento escolar na perspectiva política. Silva (2018), que indaga sobre as formas de acesso ao conhecimento escolar que favoreçam novos modos de inclusão e de justiça social, busca destacar como as propostas curriculares brasileiras favorecem ou não a justiça social, tendo em vista que vivemos em um país marcado por contextos historicamente desiguais.

Para Santomé (2013) tratar a justiça curricular, implica considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das matérias escolares e das abordagens de ensino pelas quais as futuras gerações serão impactadas. Este contexto implica, principalmente, docentes comprometidos(as) com a atribuição de poderes aos grupos sociais mais desfavorecidos e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo.

Além disso, Silva (2018) sinaliza a importância de pensarmos no (a) estudante não apenas como aprendiz, mas sim como uma pessoa provida de direitos básicos (principalmente o direito à educação, onde nele está previsto o direito ao conhecimento). Assim, estabelecemos um diálogo em torno da justiça curricular com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, que orientou a confecção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas brasileiras.

De acordo com Custódio (2007), os PPP devem possuir três marcos norteadores para sua construção e execução:

**Tabela 1.** Síntese dos três marcos.

Marco Situacional	Marco Conceitual	Marco Operacional
Contexto Social Diagnóstico Cronograma Definição de Objetivos	Perspectivas Fundamentação Teórica Democracia Critérios de Organização de Conteúdos Avaliação do Ensino Aprendizagem	Linhas de Ações Definição de Papéis Organização Avaliação do Processo Adequações

(CUSTÓDIO, 2007, p. 9)

Compreendendo os marcos norteadores e as categorias que os definem percebemos que o (PPP) não é apenas um conjunto de planos e projetos, nem tão pouco um documento básico de diretrizes para educação, mas sim algo que refletirá diretamente no ambiente educacional e em seu entorno. Deste modo, o PPP passa a ser uma política que permitirá qualificar as ações educacionais. De acordo com André (2001) O PPP “é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade”.

Desta maneira, é imprescindível que Pedagogos (as), professores e professoras de Educação Física reflitam sobre as formas de organização das escolas e como os documentos prescritos das políticas educacionais forjam os modos de produção no cotidiano das instituições educacionais. Não existe currículo isento de ideologias, assim como não existem práticas pedagógicas sem intencionalidades. A busca por justiça curricular é um movimento de tensão das práticas pedagógicas vigentes, que muitas vezes, vem transvestidas por um currículo tradicional que tenta manter o status quo da sociedade capitalista, competitiva e baseada na segmentação de acesso aos bens culturais a determinados grupos sociais.

Deste modo, podemos entender que para a garantia de uma justiça curricular é necessário o diálogo entre pares e a compreensão de que existe a perspectiva de disputa política sob os currículos escolares. É preciso que pedagogos(as) e gestores(as) escolares demarquem a mediação entre professores(as), estudantes e comunidade escolar no processo de construção e validação do PPP da escola de maneira democrática, progressista e amplamente respaldada no processo crítico, que permita a existência do contraditório permeado por princípios éticos.

Para que a política educacional seja democrática e garanta os direitos básicos existentes no percurso educacional (da educação básica à educação superior), os currículos escolares necessitam de constante atualização, sempre observando a realidade do ambiente e de todo seu entorno. Isso poderia ampliar as perspectivas de qualidade nos serviços prestados à sociedade e promover transformações para diminuição das desigualdades sociais no Brasil.

“Para que?”. Pensar a educação física escolar, dentro da perspectiva crítica reflexiva e dialógica dentro do campo educacional em pleno século XXI é um desafio quando partimos da análise dos conceitos que norteiam a justiça curricular; a justiça social e o projeto político-pedagógico. É preciso salientar que o início deste diálogo se deu

a partir de uma explanação na qual intitulamos de papo de escola, pensando em falas e observações realizada no chão da escola e dentro dos espaços de formação de profissionais da área da pedagogia, educação e demais áreas de licenciatura, nas quais necessitam realizar uma reflexão diária no cerne do ambiente educacional, sempre atento ao seu entorno.

“O que?”. Nos permite compreender melhor o modo como o currículo vem sendo desenvolvido e pensado, dentro de uma cronologia que vai desde o tradicional ao contemporâneo, como base nos avanços de nossa sociedade, assim como das influências teóricas externa e internas no Brasil, perante ao modo de se pensar o currículo assim como suas práticas sempre alinhadas a Pedagogia.

Para pensar a Educação Física Escolar cabe refletir sobre direito e o dever de todos os profissionais da área da educação em participar do processo de elaboração, construção e implementação do PPP, que aqui direcionamos a importância dos profissionais da área da Pedagogia e da Educação Física. A fim de caminhar para nossas conclusões inconclusivas, traremos a seguir alguns relatos sobre a experiência de partilha da mesa de abertura do “III Encontro Pensando a Educação Física Escolar” com base em experiências e situações vividas no chão da escola.

### **(In)conclusões**

A fim de ampliar o leque de reflexões, faremos aqui uma ponte entre teoria e prática, com a finalidade de analisar a temática da mesa de abertura do “III Encontro Pensando a Educação Física Escolar” (intitulada: “Justiça curricular nos projetos políticos-pedagógicos na Educação Física Escolar”) e os conteúdos epistemológicos dos diferentes autores que nos auxiliaram na produção deste texto.

Os exemplos que discutiremos nestas (in)conclusões partem das vivências de Paixão Sessémeandê em uma escola pública do município de Belo Horizonte/MG: a Escola Municipal Ulysses Guimarães fica situada às margens do Morro do Papagaio/Aglomerado Santa Lúcia. Paixão reside e atua com arte educação dentro da perspectiva de fortalecimento de identidade e por conceitos da educação para as relações étnico-raciais com foco nas artes e multilinguagens. Paixão foca suas práticas pedagógicas nas danças Africanas e Afro-brasileiras e em seu processo de formação em pedagogia.

As indagações direcionadas durante a mesa no dia do III EPE não são descontextualizadas. Elas fazem parte deste processo de envolvimento educacional que culminou na escrita e partilha dialógica que estamos experienciando neste texto - o gerou a necessidade de compartilhar as (in)conclusões a partir de alguns recortes fotográficos. A primeira imagem fotográfica revela um dos trabalhos e movimentos que sintetiza todo um processo de construção coletiva focada na tentativa de promover justiça curricular e social.



**Figura 01.** Apresentação Afro - 1ª Semana da Cultura Afro-brasileira na EMUG. Fonte: Débora Costa.

Este foi um marco para a história da escola. Aconteceu a oito anos atrás e possibilitou que os profissionais da limpeza, os docentes, estudantes e gestores da escola pudessem refletir sobre construção e o fortalecimento das identidades por meio das vivências trazidas pela comunidade local e agentes externos (que se sentiram à vontade em contribuir com o processo de formação de crianças, jovens e adultos). A dinâmica utilizada partiu de um processo formativo que promovia uma formação simultânea dentro da escola, fazendo com que o PPP pudesse ser observado e analisado, assim como, os projetos apresentados pelos programas e pelos docentes da época.

Essa caminhada de construção e reconstrução partiu dos moradores da comunidade que permitiram o acesso dos Arte-Educadores, a partir das demandas trazidas pelos estudantes que, em sua maioria, permaneciam na escola em tempo integral. Durante seus processos de convívio social e familiar estes estudantes traziam questões ligadas à identidade, religião, sexualidade e ao estudo de outras temáti-

cas sociais que permitiam análises com base na tríade: raça, gênero e classe.

A segunda fotografia que trazemos descreve alguns dos processos de partilha e de formação dentro da perspectiva do corpo, focada no ensino de danças. A atividade realizada foi sobre as danças Afro-brasileiras. A partilha se estabeleceu pela dança em círculos, onde todos podiam se ver e se espelhar no próximo, possibilitando assim uma atividade dialógica sobre o corpo e as formas como cada um escreve suas memórias e suas histórias no mundo.



**Figura 02.** Aula de Dança Afro-brasileira - Escola Integrada EMUG. Fonte: Débora Costa.

A Arte Educação e seus processos formativos sempre foram aliados à construção de um currículo, onde existe uma intencionalidade dentro das metodologias e didática do se fazer. Busca-se estabelecer um diálogo constante para formação de pessoas em nossa sociedade. Este diálogo permite com que as pessoas se conectem e despertem para um direcionamento social, cultural e profissional, por meio da forma como elas enxergam o mundo.

Na terceira e última fotografia trazemos o trabalho realizado por meio de multilinguagens, intitulado: “Baobá Árvore do Amor”. Esse

nome foi escolhido por um grupo de estudantes que participaram das atividades formativas. Essas atividades visavam discutir, refletir e ampliar a visão sobre questões étnico raciais e possibilitaram a criação de um curta metragem. Na fotografia, os estudantes, a partir de uma vivência e experimentação de como transformar o corpo em árvore, materializaram por meio de moldes e autodeclaração étnica uma instalação artística na escola.



**Figura 03.** Mural - Mini Curta Baobá Árvore do Amor. Fonte: Autoria própria.

O processo de construção desta atividade passou por diversos campos da escola, com suporte da gestão e dos (as) professores (as), destacam-se algumas ações: introdução à história e cultura Africana e Afro-brasileira; geografia; dança; informática; artes visuais; artes plásticas; circo; roteiro e edição. Cabe lembrar que já havia acontecido na escola outro curta metragem sobre as memórias de umas das guardas de congado da comunidade. Ele foi classificado em segundo lugar no “III Festival Educação Integral de Mini curtas - Áfricas na Cabeça”.

A busca por partilhas fluiu para além das paredes na escola, estimulando naquele momento alguns Arte Educadores a buscarem ampliar suas formações. Por essa busca constante de formação e partilha, Paixão pôde participar da mesa de abertura do III EPE: que



permitiu rever toda uma trajetória de construção coletiva e de reflexões que se fizeram e se fazem presentes na vida de cada pessoa que teve a oportunidade de vivenciar estas experiências. Pensar a Educação Física escolar está para além do pensar o corpo biológico, pois somos o conjunto das relações sociais e culturais que nos forjam.

O diálogo aqui estabelecido nos leva pensar e repensar nossas práticas cotidianas, a fim de avaliar e autoavaliar a política educacional brasileira e suas fragilidades no processo de promoção de justiça curricular e justiça social. A Pedagogia e a Educação Física têm papel fundamental para romper com essa lógica perversa e para criar outros espaços progressistas de educação.

## Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. **O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação**. IN. Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs). *Ensinar a Ensinar*. São Paulo, 2001.

BERNSTEIN, Basil. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, Michael. (Ed.). **Knowledge and control**. London: Collier Macmillan, 1980. p. 47-69. Disponível em: [http://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjct55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1890951](http://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjct55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1890951). Acesso em: 10 jul. 2019.

CAVALCANTE, Valéria Campos; MARINHO, Paulo. A descolonização curricular em uma escola quilombola—uma possibilidade de maior justiça curricular e social. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 963-989, 2019.

CUSTÓDIO, Francisco de Assis Cordeiro. **Projeto político pedagógico, educação física e o professor: mediações na perspectiva de uma educação transformadora**. Acesso em, v. 12, n. 05, p. 2015, 2007.

DELGADO, Fátima; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Resgatando o plano da Matemática em Portugal: uma experiência de contextualização do currículo promotora de sucesso escolar?. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 4, pág. 1395-1422, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/29838>

DESAI, Karishma; SANYA, Brenda Nyandiko. Para a práxis decolonial: Reconfigurando o humano e o currículo. **Gênero e Educação**, v. 28, n. 6, pág. 710-724, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1221893>

- FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova: revista de cultura e política**, p. 11-39, 2009.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5\\_Gomes\\_N%20L\\_Rel\\_etnico\\_raciais\\_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf) . Acesso em: 05 out. 2022.
- HARVEY, Arlene; RUSSEL-MUNDINE, Gabrielle. Decolonising the curriculum: using graduate qualities to embed Indigenous knowledges at the academic cultural interface. **Teaching in Higher Education**, v. 24, n. 6, p. 789-808, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2018.1508131> . Acesso em: 22 abr. 2019.
- LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa; FIGUEIREDO, Carla. Desafios da contextualização curricular: perspectivas dos professores. **The Australian Educational Researcher**, v. 45, n. 4, pág. 435-453, 2018. Disponível em: [https://sigarra.up.pt/reitoria/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=263263](https://sigarra.up.pt/reitoria/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=263263) . Acesso em: 25jun. 2019.
- MACEDO, Janine; MACÊDO, Dinlava. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n.27, p. 301-312, out./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i27.9387>
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.
- MARINHO, Paulo; DELGADO, Fátima. Um currículo em cursos profissionalizantes: O reconhecimento e (re)construção de saberes contra-hegemônicos. In: **O Fórum Educacional**. Routledge, 2019. p. 251-265. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131725.2019.1599650>
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e aprendizagem: relações de gênero e raça na escola. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “FAZENDO GÊNERO”. Florianópolis: UFSC-UDESC, 2006. **Anais [...]** 2006.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e a Formação Profissional em Lazer. In: Hélder Ferreira Isayama (org.). **Lazer em estudo: Currículo e formação profissional**. 1 ed. Campinas: Papyrus, 2010. v. 1, p. 87-102.

RAWLS, John; BERLINER, Claudia. **Justiça como equidade**: uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SAMPAIO, Marta; LEITE, Carlinda. **A avaliação externa das escolas e os TEIP na sua relação com a justiça social**. 2016.

SAMPAIO, Marta; LEITE, Carlinda. Territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: o caso TEIP em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 715-740, set./dez. 2015.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Luciola Licinio. Currículo em tempos difíceis. **Educação em Revista**, n. 45, p. 291-306, jun. 2007

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3 Edição. **Editora Autêntica**, 2010.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Revisitando a noção de justiça curricular: Problematização ao processo de seleção dos conhecimentos escolares**. Educação em Revista [online]. 2018, v. 34 [Acessado 12 Junho 2022], e168824. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698168824>>. Epub 18 Jan 2018. ISSN 1982-6621. HYPERLINK "<https://doi.org/10.1590/0102-4698168824>" <https://doi.org/10.1590/0102-4698168824>.

SLEETER, Christine. Decolonizing Curriculum. **Curriculum Inquiry**, v. 40, n. 2, p. 193-204, 2010.

## “DESAFIOS DO CHÃO DA ESCOLA: NARRATIVAS, PROSAS E REFLEXÕES”

Diego de Deus Moura  
Alina Teixeira de Souza Dias  
André Santos Araújo  
Marcos de Abreu Melo  
Rodrigo de Oliveira Gomes

### Introdução

Esse capítulo tem por objetivo contribuir com os debates sobre o trabalho docente em Educação Física, pautado na experiência coletiva vivida no III Encontro do Pensando a Educação Física Escolar. Especificamente, trataremos sobre as narrativas contidas na mesa intitulada “Desafios do chão da escola”, que foi articulada por três questões fundamentais: inclusão, relações étnico raciais e a Educação Física na pandemia.

A mesa “Desafios do chão da escola” surge como proposta do evento pela trajetória de ações que o coletivo de professores e professoras de Educação Física do “Pensando a Educação Física Escolar” tem realizado nos últimos anos. Pensar o “chão da escola” e as potencialidades, desafios, dificuldades, enfrentamentos e atravessamentos da/na Educação Física Escolar é algo recorrente nas ações do coletivo. Desta maneira, tornou-se essencial demarcar este espaço de fala e debate no III Encontro do Pensando a Educação Física Escolar, cuja temática era “Justiça Curricular na Educação Física: Quais inéditos - viáveis são possíveis?”.

No encontro, além da mesa “Desafios do chão da escola”, ocorreram outras ações como: comunicações orais, oficinas, mostra pedagógica, palestras e jogos. A organização do evento pautou a programação em reflexões e apontamentos sobre as mazelas sociais resultantes das injustiças que percorrem o chão da escola. Estas questões marcam a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, que em alguns casos desconsideram as “heranças” e o “mundo vivido” pelos sujeitos por contextualizarem perspectivas tradicionais de currículo que descaracterizam a cultura popular, o multiculturalismo e a emancipação dos estudantes por meio de processos educativos críticos.

Dessa forma, o evento buscou provocar rupturas entre as experiências, percepções e tradições vividas pelos participantes. Neira (2008, p. 81) ressalta que o “currículo deverá integrar e dar espaço e voz às culturas historicamente sufocadas e silenciadas”. O autor propõe um currículo multicultural, o qual permita que os estudantes percebam como suas experiências constituem as formas de ver o mundo e possibilite aos professores sinalizar as maneiras pelas quais a escola promove consciência social. O currículo multicultural tem que se atentar aos conhecimentos socialmente produzidos pelos alunos e alunas, valorizando-os e ampliando-os.

Por esta matriz conceitual, ao elaborarmos este capítulo, optamos pela perspectiva da narrativa docente: assim como no momento da mesa, no qual cada professora e professor pôde situar seu contexto de vida e atuação, reflexionando suas práticas e debatendo no grupo suas problemáticas, aqui fez-se necessário cumprir o rito da escrita centralizando a voz do(a) professor(a) em suas relações tensas e densas com o cotidiano da sala de aula. Um exercício de partes do todo, que localiza cada um(a) dos(as) autores(as) em seu universo particular epistemológico, semântico e ideológico com respeito e confiança.

Desta maneira, inicialmente apresentamos as narrativas da professora Alina de Souza e do professor André Araújo que trataram sobre a temática da inclusão. Em linhas gerais os autores apontaram questões relacionadas às escolas especiais, à importância do fomento de políticas públicas, aos conceitos reducionistas sobre inclusão e à necessidade de os(as) professores(as) de Educação Física ampliarem seu repertório de conhecimentos para de fato incluírem os estudantes em suas aulas.

Na sequência, o professor Diego Moura narra sua experiência na mesa a partir do debate sobre as relações étnico raciais e de gênero nas aulas de Educação Física. A trajetória de sua narrativa refletiu sobre a necessidade da postura antirracista nas aulas de Educação Física, das perspectivas sobre a violência simbólica e dos preconceitos que impactam estudantes e professores. Além disso, foram discutidas questões sobre gênero e classe que se fazem presentes na sociedade e invadem as escolas (neste aspecto impacta as práticas educacionais de professores e professoras que devem buscar na formação continuada aprendizagens significativas para lidarem com este contexto).

Na terceira e última temática, o professor Marcos Melo narra a experiência dos debates na mesa que discutiu a Educação Física Escolar durante o período pandêmico da covid-19. Durante o evento essa discussão tornou-se latente e importante, pois vivíamos os desdobramentos do retorno às aulas presenciais com inúmeros protocolos sanitários e muitas incertezas em como lidar com as práticas escolares perante tal realidade. Surgiram questões que inquietavam os(as) professores(as) sobre os impactos do isolamento social, sobre os prejuízos físicos, emocionais e de aprendizagens que marcaram o modelo de ensino remoto, além das reflexões sobre como lidar com as práticas corporais nas aulas de Educação Física ao retornarmos à escola depois de dois anos em casa.

### **Mesa “desafios do chão da escola”: inclusão**

*Alina Teixeira de Souza Dias*

Para iniciar minha narrativa sobre a experiência na mesa desafios do chão da escola e suas relações com a temática da inclusão retorno ao processo da minha incessante busca por formação continuada e da rotina de estudos como professora. Tudo começou quando estava me preparando para o concurso de docente ofertado pela Prefeitura de Belo Horizonte/MG. As referências bibliográficas específicas da Educação Física contidas no Edital, a meu ver, foram de grande valia (peso) no meu olhar sobre o Grupo “Pensando a Educação Física Escolar”, o que resultou em um estudo relevante e muito significativo.

Durante esse processo, tive o privilégio de estabelecer o primeiro contato com o “Pensando a Educação Física Escolar” através do livro “Formação na Prática”. Foi uma leitura instigante e atraente, do tipo que te “prende” e nada o faz parar de ler. Concordei com Nogueira (2020, p. 8), quando no prefácio do livro disse ser “impossível ler sem se envolver, sem pensar, sem sentir junto, sem se tornar um leitor-participante”.

Me senti afetada. E, após a leitura, percebi o quanto nós, professoras e professores de Educação Física, precisamos estabelecer um vínculo com os pares, gestores e estudantes, para que possamos partilhar os nossos anseios, as angústias, as vitórias, as derrotas, as experiências, as vivências, pois é no coletivo, no diálogo e na partilha entre pares que nos tornamos profissionais mais críticos, confiantes e capazes de fazer a diferença na vida dos discentes.

Neste caminho, busquei me relacionar com o grupo e tratar das questões que me inquietavam como professora de Educação Física. O evento do III Pensando a Educação Física Escolar adentrou nas possibilidades que buscava para dar vazão às minhas inquietações e dúvidas. A proposta do evento abordou temas que instigavam reflexões profundas sobre o currículo, sobre os sujeitos, sobre a prática docente. Nos impulsionou a buscar mudanças, a pensar de forma mais crítica e a dar mais visibilidade e voz àqueles que, geralmente, são oprimidos (as).

E, dentre as ações e reflexões durante o evento, houve um espaço que se tornou significativo para mim. Fomos convidados a debater em pares os temas propostos pelos (as) participantes do encontro em uma mesa intitulada “Chão da escola”: inclusão, questões étnico raciais e Educação Física na pandemia. Cada participante pôde escolher o tema de maior interesse pessoal/profissional e se dirigir à sala específica na expectativa do debate em grupo. Pela minha experiência e curiosidade em saber como estava sendo, na prática, as vivências dos (as) colegas, escolhi o tema inclusão.

Antes de iniciarmos o debate, foi designada uma pessoa para registrar o que fosse mais relevante e, posteriormente, relatar a todos (as) do encontro. André se prontificou a discorrer sobre os apontamentos dialogados na mesa. Assim, iniciei o debate expondo a minha trajetória e experiência como professora de uma escola especial de Belo Horizonte/MG, na qual sou efetiva. Falei especificamente das pessoas com deficiência visual e múltipla. Expus as dificuldades que encontrava em gerenciar as aulas sem o auxílio de um outro profissional e, como esses alunos e alunas são invisíveis diante dos projetos, do currículo e da comunidade escolar.

Entretanto, por ser uma situação que me trouxe e traz muita inquietação no ambiente escolar, não consegui concluir a minha fala de acordo com a temática. As minhas emoções tomaram conta. Naquele momento, o diálogo teve outra vertente. Contudo, me senti acolhida pelas falas dos (as) colegas. Eles (as), também, compartilharam suas vivências e experiências e trouxeram outras questões presentes do cotidiano do chão da escola.

Entre os apontamentos, debatemos sobre as escolas especiais. Certamente, por se tratar, especificamente, das pessoas com deficiência de uma escola especial, concordo com vários autores e cole-

gas em dizer que é um tempo e espaço segregador<sup>1</sup>. No entanto, se elas existem, as políticas públicas, os projetos e as ações têm que ser efetivadas com qualidade, e em coerência com a cultura local, respaldados nos direitos dos alunos e alunas.

Devido a duração determinada para esse momento, não aprofundamos no assunto, pois o tempo já estava escasso e teríamos que prosseguir para outras atividades do evento. Assim, adentramos especificamente no tema proposto: “inclusão”. Dialogamos sobre o conceito, as práticas e possíveis soluções. Adiante, um dos integrantes da mesa, André, tecerá sua narrativa contribuindo com seu olhar sobre a experiência e apontando outras reflexões pertinentes.

*André Santos Araújo*

Durante minha experiência na mesa: “Desafios no chão da escola”, tendo a inclusão como tema norteador das reflexões docentes, de início me remeti a Paulo Freire e aos temas geradores propostos por ele. Não sou um estudioso de suas obras, mas entendo que o que ocorreu na mesa se assemelha com o que ele preconizava em seu trabalho.

Acredito que ao inserir um tema de relevância social como o da inclusão foi proporcionado, através do diálogo e escuta, a partilha de nossas vivências e inquietações, o respeito pelas diferentes maneiras de lidar com o ambiente escolar e a importância da formação continuada a partir do debate entre professores(as) com bagagens distintas de experiências, uma vez que a roda de conversa abarcou participantes mais experientes, bem como, aqueles em início de carreira e ainda alguns em processo de formação inicial.

Muitos dos(as) professores(as) que ali estavam já passaram pela necessidade de trabalhar com a inclusão em suas aulas. Saber que podemos contar com uma rede de educadores e educadoras comprometidos com o coletivo, torna esse processo mais tranquilo e menos solitário. Entre os momentos de diálogos identificamos que existe uma cobrança institucional (escola) para que aconteça o processo de

---

1 De acordo com Costa e Bartholo (2014 p. 1185), “o conceito de segregação tem seu significado bastante próximo daquele adquirido na linguagem cotidiana. Como está no Dicionário Aurélio: “tratamento desigual ou injusto dado a uma pessoa ou grupo, com base em preconceito de alguma ordem, notadamente sexual, religioso, étnico, etc.”. Na ideia de segregação escolar, está implícita a percepção de que há algo de injusto na agregação de estudantes em agrupamentos escolares e que a desigualdade de oportunidades se manifesta no âmbito escolar.”



inclusão nas aulas de Educação Física, e que os(as) professores(as) estejam preparados para essa tarefa.

Diante disso, questionei os processos de formação docente inicial e continuada. Será que foram ou estão sendo pensados para a atuação docente capaz de lidar com os desafios da inclusão nas escolas brasileiras? Baseado em minhas vivências, percebo que a resposta é não. Estou cursando o oitavo período de licenciatura, posso afirmar que tive apenas uma disciplina obrigatória que margeou o tema da inclusão.

A minha percepção foi de que as aulas foram direcionadas para as deficiências específicas que poderemos encontrar nos educandos que chegam na escola, na verdade pouco se mencionou sobre escola e o espaço educacional, mas sim as classificações de algumas deficiências e, principalmente, a abordagem sobre as modalidades do esporte paralímpico.

Essa constatação converge com algumas das inquietações do coletivo na roda de conversa, de modo quase unânime, quando eles(as) afirmaram que em suas formações acadêmicas não tiveram disciplinas específicas que abordassem caminhos pedagógicos que os(as) preparassem para o processo de inclusão desse público na escola.

Por este pensamento, De Leucas (2020) investigou como tem sido a formação inicial de graduandos em Educação Física na perspectiva do trabalho com pessoas com deficiência. De acordo com a autora, a formação docente para o trato acadêmico desses alunos se baseia na dimensão das disciplinas médicas sobre a saúde da pessoa com deficiência e da prevalência de práticas esportivas que são voltadas ao paradesporto.

Isto posto, esta concepção de “inclusão” voltada, exclusivamente, ao rendimento paradesportivo e ao desenvolvimento das capacidades físicas e da saúde, contribui para a legitimação da Educação Física apenas por aspectos biológicos, da aptidão física e médicos, não levando em consideração que os educandos possam se apropriar criticamente das diferentes práticas corporais culturalmente construídas.

Na contramão desta perspectiva de performance paradesportiva dos educandos, De Leucas (2020, p. 2) acredita que “incluir é garantir que todos os alunos e alunas tenham acesso ao conhecimento historicamente acumulado, sistematizado, organizado e ampliado. E, ao mesmo tempo, deem sentido e significado às suas aprendizagens”.

Outra indagação que surgiu em nossa mesa e que tem muita relevância no ambiente escolar foi: “só existe inclusão de pessoas com deficiência?” Prontamente, os participantes responderam que não. Chegaram ao consenso de que, na escola e nas aulas de Educação Física precisamos incluir todos e todas estudantes, independente da habilidade, cor, gênero, sexualidade ou qualquer outra característica que interfira fisicamente ou socialmente em sua participação das aulas.

Pensando nisso, trago uma reflexão sobre o campo da Educação Física que se constituiu a partir de uma estrutura social racista, sexista e patriarcal, na qual se criou uma relação higienista, militar e esportivizada do corpo. Esta criação, de ideal de corpo, de padrão a ser buscado, acaba excluindo inegavelmente aqueles que não estejam dentro dessa formatação social masculina, branca, heteronormativa, cis e magra (GOMES, 2019).

Historicamente a Educação Física dialoga de maneira hegemônica com os conhecimentos eurocêntricos e colonialistas como aponta Oliveira e Candau (2010), tendo em seu arcabouço metodológico meios seletivos, classificatórios, discriminatórios e excludentes dos corpos que se diferenciavam do padrão eurocêntrico normativo, como menciona De Mattos (2007). Quem não se encaixa nesse padrão normativo acaba sendo excluído das aulas.

Durante nossa roda de conversa todos concordamos que o padrão exclui. Ao pensarmos neste padrão, criado no imaginário social, se faz necessário romper com essa estrutura eurocêntrica que normaliza as práticas desenvolvidas nas escolas e nas aulas de Educação Física, para promover o que estamos chamando de justiça curricular e os inéditos viáveis.

É importante indagarmos acerca do que nós estamos fazendo para tornar a escola mais inclusiva. Infelizmente, pelo tempo e dinâmica do evento não conseguimos nos debruçar sobre essa questão, mas entendo que ao criarmos essa sensibilidade em discutir esses assuntos, de compartilharmos nossas inquietações, experiências, medos e alegrias, foi um importante começo.

Por fim, concluímos na compreensão de que cada sujeito possui suas peculiaridades, que são singulares, que estabelecem suas próprias formas de explorar, de significar e ressignificar, de transcender, de conviver, de aprender, de conectar consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Nessa perspectiva, possibilitamos encontros e víncu-

los específicos, apuramos demandas e necessidades e construímos, junto com o (a) estudante, novas formas de mediar.

## **Mesa “desafios do chão da escola”: relações étnico raciais**

*Diego de Deus Moura*

A segunda mesa teve como desafio pensar os inéditos viáveis da Educação Física Escolar atrelada às relações étnico-raciais e de gênero. Ela foi composta principalmente por docentes da educação básica de diferentes cidades, redes de ensino (Federal, Estadual e Municipal), nível de formação e tempo de atuação no chão da escola. Assim, revelou a multiplicidade de olhares e experiências advindas dos diferentes contextos, realidades e subjetividades aos quais constituíram-se ricos saberes docentes compartilhados.

Foi a singularidade e as diferenças desses saberes que, a meu ver, nos possibilitaram avançar nas reflexões. Em outras palavras, foi no coletivo, na soma de cada singularidade, que viabilizou à mesa pensar os inéditos viáveis da Educação Física. O debate iniciou logo após a exibição do documentário *“Entremundo: um dia no bairro mais desigual do mundo”*. A produção audiovisual mostra as violências simbólicas e factuais que atingem os moradores da favela de Paraisópolis, além de escancarar as desigualdades existentes com seu bairro vizinho, Morumbi, considerado uma das regiões elitizadas da cidade de São Paulo/SP.

As cenas retrataram como as elites possuem privilégios de acesso a determinados espaços e bens de consumo, em contraste com as dificuldades, as privações e o cerceamento de direitos fundamentais dos moradores daquela favela. Nesse contexto, diversas práticas corporais são apresentadas e nos ajudam a pensar nessas desigualdades. O documentário despertou sentimento de indignação e serviu de combustível para se pensar e discutir os inéditos viáveis.

Um dos principais consensos da mesa foi à compreensão de que as práticas corporais possibilitam realizar uma leitura crítica do mundo, este cada vez mais desigual, onde os diferentes grupos minoritários são marginalizados, silenciados, excluídos e desumanizados. Nessa perspectiva, as práticas corporais e a nossa atuação docente se configuram como campo de atuação contra hegemônico, possuindo papel fundamental na busca por justiça social e na construção de relações de humanização desses grupos.

Nesse sentido, foi apontada a importância de adotarmos uma postura antirracista que atravesse as práticas corporais em nossas aulas de Educação Física Escolar (EFE), para romper ações, atitudes, palavras, frases e discursos racistas normalizados no cotidiano que produzem efeitos perversos. Além disso, evidenciar como, historicamente, esses corpos foram excluídos de determinadas práticas/espços sociais. Para Barbosa (2022), no desenvolvimento da temática étnico racial é fundamental resgatar e valorizar a diversidade de manifestações dos povos escravizados que ajudaram na constituição do nosso país.

Para além das discussões da negritude, também foi colocada a importância de se discutir outro traço identitário, a branquitude. As pessoas brancas precisam pensar seus lugares de modo a compreender os privilégios que acompanham sua cor e como eles foram construídos por meio de opressões a outros grupos, rompendo a ideia de apenas esforço próprio. Isso ajuda a refletir sobre as nossas responsabilidades frente às injustiças cometidas a outros grupos (RIBEIRO, 2019).

Um dos professores da mesa relatou sobre as violências que sofreu por ser negro. Ele começou a se reconhecer como tal e assumir seu cabelo pouco mais de 5 anos atrás durante sua graduação destacando o quanto essa negação foi dolorosa. Esse relato sinaliza a importância de também buscarmos construir ações de valorização identitárias negras. Neste momento, foi apontado as deficiências nos currículos de formação acadêmica em não possuir disciplinas específicas que nos permitam refletir e discutir sobre as questões étnico-raciais, de sexualidade e de gênero na escola.

Tal lacuna pode dificultar o olhar atento para perceber e acolher os sujeitos frente às diferentes situações de violências, de invisibilidade e exclusão de corpos em nosso fazer pedagógico. Assim, a busca por formação continuada e a participação em outros espaços formativos se coloca como essencial nesse enfrentamento, ação que nos dá subsídios para acolher, apoiar e criar situações de superação e autonomia dos sujeitos desumanizados.

O debate se debruçou principalmente sobre as questões étnico-raciais, no entanto, também discutimos sobre os outros sistemas de opressão: gênero e classe. As opressões não podem ser hierarquizadas e trabalhadas de forma separada, é preciso adotar a perspectiva da interseccionalidade. Nessa perspectiva, não se busca criar hierarquias ou somar identidades, nela analisam-se as condições estrutu-

rais que atravessam os diferentes corpos, nos levando a reconhecer a condição de oprimidos e de corroborar nas opressões (AKOTIRENE, 2020).

No desenvolvimento de uma sociedade mais justa e tolerante além da aceitação e respeito às diferenças dos indivíduos, precisamos avançar na perspectiva de olhar para o outro não como algo que afasta e separa, mas como algo aglutinador que a partir das diferenças consiga produzir novas relações que podem fugir às lógicas hegemônicas de exclusão e transcender em novos conhecimentos, saberes e soluções práticas no mundo.

Neste sentido, considerando que os diferentes grupos minoritários de certa forma buscam desestabilizar as relações e padrões hegemônicos de poder construídos pelo capitalismo, é preciso unir forças, conhecimentos e saberes produzidos por eles neste enfrentamento. Alguns desafios também foram postos e debatidos no trato dessas temáticas. Há pouca produção e, conseqüentemente, grande dificuldade em encontrar materiais didáticos e produtos pedagógicos para trabalhar nas aulas de Educação Física sobre as relações étnico-raciais, gênero e sexualidade, o que dificulta nossas ações.

Outro ponto é sobre o esgotamento docente, alguns dias são desanimadores, a ponto de nos fazer pensar que nossas ações são pequenas e não surtem efeitos frente a todo um sistema estruturado nessas opressões que atravessam toda a sociedade. Por vezes, me sinto ilhado por não ter apoio e/ou envolvimento de outros sujeitos da escola nesse enfrentamento. Isso somado ao cotidiano escolar permeado pela desvalorização da EF escolar e da precarização do trabalho docente, acaba dificultando e desanimando ainda mais o trato com essas temáticas.

Diante desses problemas, foi apontada a importância de abraçar as potencialidades e juntar esforços e parcerias com outros docentes engajados com a luta: isso faz com que continuemos caminhando. Além disso, tentar buscar diálogos com os outros sujeitos que compõem o corpo docente da escola e que pensam diferente utilizando-se do afeto. O afeto tem o potencial de atingir as pessoas e sensibilizá-las, para isso precisamos utilizar outras linguagens, nesse contexto, as artes foram apontadas como uma possibilidade de sensibilizar e engajar as pessoas para essas discussões.

Por fim, é importante salientar que a participação na mesa me esperançou, pois ver os relatos das ações realizadas pelos outros professores e professoras em seus espaços de atuação e nos enfrenta-

mentos é entusiasmante, traz o sentimento de não estarmos sozinhos e alento para continuar buscando mudanças de modo a proporcionar novas formas de ser e estar no mundo.

## **Mesa “desafios do chão da escola”: Educação Física e pandemia**

*Marcos de Abreu Melo*

O terceiro tema que permeou as discussões da mesa “Desafios do chão da escola” foi a relação da Educação Física com a pandemia de Covid-19, que tomou o mundo de supetão no início de 2020 e ainda trazia desdobramentos em meados de 2022 nas mais diversas áreas, inclusive na educação. No Brasil, as escolas estiveram entre os estabelecimentos que permaneceram por mais tempo fechados ou com atendimentos adaptados, devido sobretudo às orientações sanitárias das autoridades em diversos níveis.

Houve redes de ensino que completaram praticamente dois anos sem atividades presenciais em várias cidades e regiões do país. O que não quer dizer que as escolas, os educadores, os estudantes e as famílias ficaram ociosos, mas houve, sim, toda uma reconfiguração das dinâmicas, relações e práticas de ensino que ainda será estudada por muitos anos para compreendermos os avanços, retrocessos, descontinuidades, permanências, ganhos e prejuízos desse contexto. Ou seria mais justo dizer, desses contextos, pois foi possível perceber diferentes realidades no lidar com a pandemia, com a escola e com a Educação Física no período pandêmico.

Essas inquietações e questões em aberto acabaram confluindo para que um grupo de graduandos e professores de Educação Física se reunissem durante a mesa “Desafios do chão da escola” para trocarem experiências e impressões sobre essa temática tão recente e latente. Como a Educação Física Escolar tem lidado com a pandemia e seus efeitos? Como os estudantes foram afetados pelo tempo de isolamento e de ausência de aulas presenciais? Como as aprendizagens e desenvolvimentos de crianças e jovens ocorreram? Quais desigualdades surgiram ou foram acentuadas nesse processo? Que experiências exitosas podem ser aproveitadas desse contexto tão duro?

Todas estas foram perguntas que surgiram e nos incomodaram durante a conversa e para as quais não tivemos respostas definitivas, tampouco parciais. Destacamos aqui, portanto, alguns dos pontos que mais nos chamaram atenção, lembrando que a mesa estava in-

serida num contexto mais amplo, a temática do evento: “justiça curricular”. Nesse sentido, o primeiro ponto que ficou evidente na roda de conversa é que a pandemia afetou a todos em todas as instituições de ensino. Ninguém ficou incólume a ela, embora os efeitos tenham sido muito diversos e desiguais, dependendo de vários fatores.

Pelos relatos que apareceram no grupo, muitas das escolas particulares conseguiram se organizar de forma mais rápida e “eficaz”, oferecendo aulas síncronas online e plataformas de ensino e aprendizagem, sustentando maior apoio pedagógico para estudantes e famílias durante o período de fechamento das instituições de ensino. Já no vasto universo das escolas públicas, essa organização nos pareceu ser mais desigual, com escolas conseguindo se organizar bem para dar suporte aos alunos e familiares, enquanto outras, apesar dos esforços, sequer estabeleceram contato com toda a comunidade escolar durante o período de isolamento, que dirá promover ações de ensino e aprendizagem efetivas.

Soma-se a isso a vulnerabilidade crescente de várias famílias durante a pandemia, devido a fatores econômicos e à sobrecarga dos sistemas de saúde em alguns períodos. Podemos inferir que um ambiente que potencializou desigualdades sociais e escolares foi criado durante a pandemia de Covid-19. Em qual grau isso se deu e, sobretudo, como será possível compensar os prejuízos gerados, ainda são questões que estão sendo pesquisadas e que merecem toda atenção dos educadores, em especial os do campo da Educação Física.

Sim, porque em nossa roda de conversa foi consenso que a Educação Física foi uma das áreas mais negativamente afetadas pelo período de fechamento das escolas. Houve vários relatos de tentativas de adaptação da disciplina para ser ministrada em aulas síncronas online, aulas assíncronas em plataformas virtuais e até em roteiros de estudos impressos nas diferentes escolas e em todos os níveis de ensino. Porém, por suas especificidades e por sua ligação intrínseca com o corpo, a Educação Física precisava da presença, do espaço, do contato, da relação, do fazer para se concretizar enquanto saber escolar.

A aula em uma tela ou em um pedaço de papel pode trazer, e certamente traz, elementos cognitivos e conceituais importantes, possibilitando ações e, principalmente, reflexões cruciais do que se quer com a Educação Física na escola. Mas a ausência ou limitação extrema do corpo impede que esses conhecimentos sejam íntegros e

significativos, transmutação que se dá somente através do fazer e do próprio corpo na relação com o outro no espaço escolar.

Prova disso é que os relatos dos participantes da mesa foram unânimes em apontar que os estudantes, dos mais novinhos aos mais velhos, em escolas particulares ou públicas, retornaram às aulas presenciais com experiências corporais muito diferentes do que antes era habitual. De maneira geral, vemos estudantes mais sedentários, com capacidades corporais mais limitadas, com menos noção do próprio corpo e de como ele se relaciona com o espaço e com os outros, e, acima de tudo, sedentos pelo movimento!

É curioso, mas os próprios estudantes começaram a perceber suas perdas e o quão valiosas podem ser as aulas de Educação Física para a constituição do seu ser. Em certo sentido, tem sido até mais fácil dar aulas da disciplina, pois a disposição para a prática parece aumentada, sobretudo entre os adolescentes. Por outro lado, apontamos que muitos estudantes, talvez pelo período com pouca convivência com outras pessoas, têm demonstrado dificuldade na mediação de conflitos e na solução de problemas coletivamente. Isso tem levado muitos professores de Educação Física a reformularem suas práticas, priorizando atividades em grupo e ações colaborativas, resgatando atividades ligadas às brincadeiras de rua e de outras gerações, com resultados promissores.

Também foram notados pelos participantes da mesa dois aspectos relevantes ligados às tecnologias: a sobrecarga de trabalho e as oportunidades de formação continuada. O período de trabalho remoto foi desafiador e estafante, pois trouxe problemas complexos e inéditos, que demandaram novas soluções e fizeram os professores se desdobrarem em múltiplas funções até então pouco exploradas. Em muitos casos, isso gerou uma sobrecarga de atribuições que, somada às questões mentais inerentes da pandemia, trouxe adoecimento e sofrimento para educadores.

Por outro lado, esse período também permitiu que professores buscassem conhecimentos de outras áreas, sobretudo no uso de ferramentas virtuais, competências socioemocionais e metodologias ativas, para reinventarem suas práticas e qualificarem ainda mais suas atuações. A esperança do grupo é que, mesmo em meio a tantas notícias ruins que a pandemia trouxe, esse movimento de formação, busca e criatividade seja um fruto positivo e permanente oriundo desses tempos sombrios. E que os avanços tecnológicos, metodológicos e pedagógicos desenvolvidos nesse tempo, bem como as experiên-



cias educacionais mais exitosas, sejam disseminados de forma mais ampla e democrática possível, constituindo-se em uma das possibilidades de diminuição das desigualdades escolares e sociais com que convivemos.

Constatamos ainda que muitas crianças e adolescentes têm retornado às escolas com questões emocionais e psicológicas extremamente complexas, as quais não ousaremos simplificar aqui, mas que aparentam ser fruto de todas as vivências potencialmente estressantes, angustiantes e dolorosas da pandemia (alguns casos pela insegurança em relação à vida dos familiares, pelas privações alimentares e materiais geradas durante a pandemia, pelas privações de afeto e de contato humano, pela quebra ou enfraquecimento de círculos de amizade e identidade ou pela mistura de tudo isso).

O fato é que conseguimos perceber que os conteúdos ou saberes da Educação Física, como os esportes, as brincadeiras, as lutas, as danças, as ginásticas e as práticas de aventura, em muitos casos, acabaram ficando em segundo plano em várias escolas e na prática de vários educadores do campo. Isso se deu simplesmente porque frequentemente foi e é preciso cuidar primeiro dessas outras esferas psicológicas e relacionais das crianças e dos adolescentes. Somente assim, muitos dos estudantes passaram a ter condições mínimas de se reconhecerem como sujeitos pertencentes e seguros no ambiente escolar, estando aptos a plena e integralmente empreenderem o delicioso, mas árduo, esforço de aprenderem novamente na escola e, em especial, na Educação Física.

Com isso, o grupo que se reuniu durante a mesa temática para debater a Educação Física e suas múltiplas relações com a pandemia concluiu suas conversas, ao menos momentaneamente. Como pode ser notado, muitas questões relevantes foram levantadas e muitos desafios foram compartilhados. Responder tais questões e encarar tais desafios com sabedoria, criatividade e responsabilidade parece ser um caminho inevitável para os professores (as) de Educação Física daqui para frente.

## **Considerações finais**

Este capítulo, em sua condição qualitativa e interpretativa, abre portas para o horizonte de discussões sobre os conhecimentos da Educação Física a partir da narrativa de professores e professoras que, em seu fazer cotidiano, contribuem para a formalização de no-

vas maneiras de aprendizagem no chão da escola. O texto buscou dar uma visão holística a partir das indagações que surgiram nos debates da mesa “Desafios do chão da escola” no III Pensando a Educação Física Escolar que aconteceu em junho de 2022, na cidade de Belo Horizonte/MG.

Cada autor/autora construiu interpretações em seu universo epistemológico próprio. Assim, respeitando tal modo de produção, elegemos a escrita narrativa como potencial recurso metodológico. Por este exercício, preferimos acionar o termo reflexões para referirmos às considerações finais do capítulo. A seguir, apresentaremos as reflexões e os desdobramentos delas, pois compreendemos que não existe finalização do processo de indagar os debates que aconteceram na mesa.

A primeira reflexão que produzimos com este texto tem a ver com a perspectiva da formação docente, seja ela inicial ou continuada. Intuímos sobre a necessidade de que os cursos de graduação, pós-graduação ou de continuidade, aperfeiçoamento e qualificação estejam mais atentos às questões sociais. Muitas vezes, o fazer docente no chão da escola não dá conta das demandas que as temáticas sobre gênero, raça, inclusão e pandemia congregam.

Neste aspecto, os (as) professores (as) de Educação Física que já realizam um esforço fora do comum para ampliar seus saberes e aprendizagens, não devem ser responsabilizados unilateralmente pelas lacunas que as escolas e os cursos de formação apresentam, tampouco assumir o espaço exclusivo das discussões sociais nos itinerários formativos da educação básica. É preciso que outras pesquisas apontem as fragilidades e limitações para que possamos avançar nas discussões sobre inclusão, relações étnico-raciais e de gênero, bem como outros espaços de debates, problematizações e trocas de conhecimentos como o que foi vivido no III Pensando a Educação Física Escolar.

A segunda reflexão diz respeito ao olhar pedagógico que tem sido dado à temática da inclusão dentro das escolas e em especial às aulas de Educação Física. Apesar de percebermos que os estudos, cursos, debates e pesquisas foram intensificados nas últimas quatro décadas, ainda é um campo gerador de muitas dúvidas e dificuldades no chão da escola, uma vez que incluir pressupõe um conjunto de ações, procedimentos e entendimentos de toda a comunidade escolar, não apenas do (a) professor (a).

Além disso, é necessário superar a ideia de que incluir nas aulas de Educação Física está condicionado às prerrogativas do para-desporto ou das discussões exclusivas sobre as várias deficiências. Existem outras necessidades educacionais, sociais e emocionais dos (as) estudantes que devem ser igualmente percebidas, analisadas, cuidadas e acolhidas no ambiente escolar. Gestores (as), professores (as), estudantes, pais, mães e familiares formam a comunidade escolar que precisa ser ressignificada em suas relações, mirando a diversidade no contexto escolar e transformando as vivências do/no currículo.

Na terceira reflexão apontamos que a Educação Física Escolar é um campo fértil para se discutir as relações étnico-raciais, indispensável para a construção de uma educação antirracista. Nesse sentido, ao reconhecer essa responsabilidade, os professores e professoras precisam engajar-se na luta contra o preconceito e a discriminação. Além disso, levando em conta o histórico silenciamento e apagamento das práticas e traços identitários, é preciso romper com a exclusividade eurocêntrica abrindo espaço no currículo para as práticas corporais dos diferentes grupos marginalizados a fim de possibilitar o direito de serem reconhecidos em suas especificidades.

Por fim, refletimos sobre a infinidade e a complexidade dos desafios que a pandemia e o período de fechamento presencial das instituições de ensino trouxeram para a prática docente, em especial da Educação Física Escolar. É desejável que estejamos ainda mais atentos e sensíveis a vários aspectos do nosso fazer pedagógico, para que consigamos mitigar aos poucos os efeitos deletérios da pandemia nas aprendizagens, desenvolvimentos, relações e competências das crianças e adolescentes que estão conosco. A valorização de elementos socioemocionais, o desenvolvimento de identidade e pertencimento, a criatividade das ações e dos processos, a busca por compartilhar experiências exitosas e diminuir as desigualdades sociais e educacionais podem ser caminhos frutíferos nessa direção.

## Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo, SP: Jandaíra, 2020.

BARBOSA, H. G. Educação para o enfrentamento ao racismo na escola: memórias, registros e narrativas nas aulas de educação física. In: **Justiça Curricular na educação física: quais inéditos-viáveis são possíveis?** 2022, Belo Horizonte. Anais [...] Belo Horizonte: 2022. p. 85-90.

DE COSTA, M.; BARTHOLO, T. L. Padrões de segregação escolar no Brasil: um estudo comparativo entre as capitais do país. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1183-1203, out.-dez., 2014

DE LEUCAS, C. B. Formação inicial de licenciatura em Educação Física e o processo de inclusão de alunos com deficiência. **Inclusão e diferença**: 13. 2020.

DE MATTOS, I. G. A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino da educação física. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, 2010.

ENTREMUNDOS - um dia no bairro mais desigual do mundo. Produção de Thiago B. Mendonça e Renata Jardim. São Paulo: Memória Viva, 2015.

GOMES, I. V. **Negro drama**: narrativas estudantis negras, educação física escolar e educação étnico-racial. 2019.

NEIRA, M. G. A Cultura Corporal Popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 11, n. 1., p. 81-90, jan./mar. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1699/5343>>. Acesso em: 07 agost. 2022.

NICÁCIO, L. G.; MENDES, G. F.; NIGRI, B. S. FARIA, E. L.; ANJOS, L. A. **Formação na prática**. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/10e77eFjYe70xWr6\\_tmhyZOSKmZf6vWtQ/view](https://drive.google.com/file/d/10e77eFjYe70xWr6_tmhyZOSKmZf6vWtQ/view)>. Acesso em: 30 jul. 2022.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, p. 15-40, 2010.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2019.

## AWON ERE: ENTRE JUSTIÇA CURRICULAR, INÉDITOS- -VIÁVEIS E JOGOS NO III ENCONTRO PENSANDO A EF ESCOLAR

Leandro S. Assunção Raphael  
Thiago Jose Silva Santana  
Eliene Lopes Faria

### Introdução

*"a gente não quer só comida,  
a gente quer comida, diversão e arte..."*

(Arnaldo Antunes / Marcelo Fromer / Sérgio Britto)

Com a intenção de construir uma proposta alternativa de ação docente, a partir de 2017 o coletivo Pensando a EF escolar passou a operar com a possibilidade da organização de um festival de jogos entre/com professoras e professores de educação física (EF) da educação básica. A intenção era explorar possibilidades de vivências lúdicas coletivas que pudessem se constituir em contexto alargado de aprendizagem entre pares. O movimento em torno da proposta de realização dos jogos mobilizou, contudo, questionamentos. Mas, afinal, porque um coletivo de professoras e professores (com tradição de participação na formação de docentes de EF da grande BH e cidades vizinhas) se ocuparia dessa atividade? O que justificaria a mobilização de professoras e professores para a realização dos jogos? Nos debruçamos sobre algumas justificativas.

Antes de qualquer coisa é necessário dizer que a proposta de jogos do Pensando nasce do desejo de criar uma oportunidade de engajamento das professoras e professores em práticas de sociabilidade, ludicidade, festa e/ou de lazer. Aqui é necessário sinalizar que o acesso cotidiano a práticas lúdicas (tais como jogos) é escasso para a ampla maioria da população, mas, sobretudo, para os docentes: aqueles cuja a carga de trabalho é a soma de um amplo encargo didático (em média 40 horas/aula semanais distribuídas em três turnos) e o tempo de atividade extraclasse (com os seus planejamentos, avaliações, organização de torneios e festas, investimento na própria formação, etc.). Embora na nossa tradição histórico-cultural (onde o trabalho/

produção é um valor) tais práticas estejam associadas à reprodução e ao consumo de bens culturais, estudos sobre o cotidiano de participação nesses contextos revelam, para além dos discursos totalizantes sobre as práticas, o seu caráter criativo, de ambiguidade e de reinvenção da cultura<sup>1</sup>. Resgatar tais práticas significa, portanto, valorizar a experiência lúdica, a sociabilidade, bem como, a relação entre pares (a dimensão do encontro) como experiências humanas fundamentais. Apostar no exercício da irreverência, criatividade, criticidade inerentes à participação nesse tipo de contexto de sociabilidade, já nos bastava para seguir em frente!

Mas, os jogos do Pensando também se colocavam em outras trincheiras. Operar na contramão de um dado modelo de educação – aquele amplamente pautado na noção de aprendizagem como transmissão, na compreensão do conhecimento como um produto e na ideia de educação como resultado de ações específicas de ensino –, também, se colocava como um horizonte necessário dentro do coletivo. Interessava-nos, pois, incluir nas dinâmicas do Pensando práticas das quais o ensino (a *forma escolar* cuja as relações de poder demarcam a aprendizagem como relações entre quem sabe e quem não sabe, conforme VICENT; LAHIRE; THIN, 2001<sup>2</sup>) não fossem o objeto/objetivo central.

Os instigantes estudos de Jean Lave<sup>3</sup> já haviam nos alertado para a existência de um mito a respeito do aprender que, historicamente,

- 
- 1 Práticas cuja complexidade vem sendo historicamente desvelada em estudos sociológicos e antropológicos, tais como: Nunes (2020); Nigri (2014); Costa (2013), etc.
  - 2 Para Vicent, Lahire e Thin (2001, p. 9), em certa época, foi possível assistir à constituição de “formas relativamente invariantes (isto é, recorrentes) de relações sociais”. Destacam, desse modo, o surgimento de uma “forma inédita de relação social entre um mestre (num sentido novo do termo) e um aluno (VICENT; LAHIRE; THIN 2001, p. 13). Afirmando que a forma é, antes de tudo, aquilo que não é coisa, nem ideia, isto é, uma unidade que não é a da intenção consciente, os autores apontam que a emergência da *forma escolar* “se caracteriza por um conjunto coerente de traços”. Destacam-se estes: a “constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicidade e a repetição de exercícios”, cuja única função é “aprender conforme as regras”. Fundamentalmente ligada à aprendizagem de “formas de exercício do poder”, a *forma escolar* caracteriza-se pela imposição “tanto aos alunos quanto aos mestres” de regras impositivas e pela ideia de limitação das interações verbais, na perspectiva de “construir o educando como aluno disciplinado e limitar toda polissemia” que impeça o curso normal das atividades (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 30, 33).
  - 3 É importante destacar aqui que não é a primeira vez que recorremos às noções de *forma escolar* de Vicent; Lahire; Thin (2001) e de *aprendizagem situada* de Lave e Wenger (1991) para descrever os modos de aprender/conhecer instituintes no Coletivo Pensando a EF escolar. A força destas teorias foram exploradas no artigo de Faria e Nicácio publicado na revista Motrivivência em 2020. Como o leitor poderá perceber, alguns debates que aqui ganham destaque para explicitar elementos importantes sobre os jogos do III Encontro, no referido artigo dialogavam com os modos de aprendizagem no/do coletivo.

reduziu a aprendizagem ao âmbito da escola. Um processo que agrupou “todas as práticas educacionais não escolares como socialização, como um processo único de formação” (LAVE, 2011, p. 21-22). Assim, temos, de um lado, a aprendizagem formal (amplamente valorizada no nosso contexto histórico) associada à escolarização ocidental: aquela que depende do ensino, do conhecimento passível de ser transmitido. Do outro lado, a noção de socialização (de menor valia), associada à aprendizagem informal, que significa imitação, prática repetida, fazer irreflexivo e reprodução mecânica de rotinas (LAVE, 2011). A força desse modelo (invisível e/ou inconsciente) incide, fatalmente, na forma de perceber/analisar as práticas cotidianas: dentre as quais fazem parte os jogos, brincadeiras, etc. Entre os efeitos problemáticos desse quadro, podemos indicar: a) a descontextualização como marca da boa aprendizagem; b) o geral e abstrato como aquilo que constitui o conhecimento mais poderoso; c) a premissa de que o ensino (ou transmissão intencional) é condição para aprendizagem; d) o entendimento de que as possibilidades para atividade criativa e a produção de novos conhecimentos estão limitados a certos tipos de educação; e) a deslegitimação de outros modos de aprender; e f) a reprodução de dicotomias tais como: conhecimento científico *versus* cotidiano, trabalho manual *versus* trabalho mental, corpo *versus* mente, natureza *versus* cultura (LAVE, 2015). A hegemonia dessa forma de compreender a aprendizagem (nas teorias clássicas da educação) incide, portanto, para além do âmbito da escola. Ela impacta o cotidiano produzindo desigualdades nas relações de conhecimento e revitalizando múltiplas injustiças sociais relacionadas ao direito ao conhecer e ao conhecimento – que seguem silenciadas nas explicações convencionais sobre a “aprendizagem como um processo pelo qual o aprendiz internaliza o conhecimento já descoberto, transmitido por outros” (LAVE; WENGER, 1991, p. 15)<sup>4</sup>.

Para Jean Lave e Etienne Wenger (1991) “a aprendizagem é um processo que toma lugar em uma estrutura de participação, não em

---

4 Sobre este ponto é preciso argumentar, entretanto, que ao abordar o direito ao conhecer não estamos entrando no âmbito do direito à educação escolar – que é, sem dúvida, um direito social e pauta fundamental de reivindicação da população brasileira. O que queremos chamar atenção aqui é para algo que permanece deslegitimado nas relações de poder e nas disputas (de gênero, étnico-raciais, de classe social, etc.) que, paralela às noções de subalternização que se impõem para determinados grupos sociais (que é a maior parte da população negra, pobre e periférica), revitaliza a permanência da sociedade capitalista desigual que institui para alguns/poucos o direito ao verbo conhecer e ao conhecimento; para outros/tantos migalhas de autorização para uma existência subalternizada.

uma mente individual”<sup>5</sup>. Isso implica “ênfase no entendimento compreensivo envolvendo a pessoa por inteiro” (e não o recebimento de um corpo de conhecimento sobre o mundo) e na “visão de que agente, atividade e mundo se constituem mutuamente” (LAVE; WENGER, 1991, p. 33). Tal perspectiva aponta para o fato de que a aprendizagem é algo que ocorre o tempo todo, ou seja, é um fenômeno difuso e onipresente no tempo e no espaço (GOMES, 2011). Trata-se de uma concepção de aprendizagem que abala os cânones do poder que operam para demarcar determinadas práticas como subalternas (sobretudo, aquelas que se instituem da expressão do corpo/movimento/pensamento) e para impor o discurso do acesso à cultura como restrito/aprisionado à escolarização. Nestes termos conhecimento e cultura acabam, também, inevitavelmente, restritos a um grupo social particular. Em outras palavras, a hegemônica compreensão da *forma escolar* como o único modo de conhecer gera abismos entre diferentes classes sociais, também, em termos produção de conhecimento.

Tomando como horizonte de diálogo as reflexões acima, entendemos os jogos do Pensando como contexto de aprendizagem e de invenção da cultura, mas, também, de produção de ruídos nas certezas historicamente produzidas sobre o mestre/ensino como o centro da transformação. Compreender isto não significa, entretendo, abandonar a aposta na educação de qualidade (tema de muitas lutas no coletivo do Pensando), nem abandonar a convicção do seu poder de participação nos processos de transformação social. Muito antes pelo contrário. Significa reunir todas as forças. Significa respeitar outras formas de conhecer e outros conhecimentos. Significa considerar outras formas de ser e de compreensões do social em disputa. Significa permitir alguma justiça em termos de direito ao conhecimento. Reiteramos, portanto, que, embora a aprendizagem esteja presente nos contextos de ensino, deles ela independe – sendo a sua característica difusa que permite que a cultura possa ser compartilhada e aprendida. Em síntese, as pessoas aprendem quando estão engajadas em

---

5 Numa perspectiva de fronteira entre a Antropologia e a Psicologia, o trabalho de Lave e Wenger (*Situated Learning: legitimate Peripheral Participation*, 1991), toma como foco o relacionamento entre aprendizagem e as situações sociais nas quais ocorre. A obra “contribui para o crescimento do corpo de investigação nas ciências humanas que explora o caráter situado da compreensão e comunicação humana”. Toma, para isso, como foco “as relações sociais nas quais ocorrem”. Mais do que se perguntarem quais classes de processos cognitivos e estruturas conceituais estão envolvidas, Lave e Wenger (1991) se perguntam sobre as classes de compromissos sociais que proporcionam o contexto apropriado para que a aprendizagem ocorra (HANKS, 1991, p. XVII).



diferentes práticas, dentre as quais podemos incluir a escola (mesmo que não se tenha o domínio do conteúdo aprendido).

Este é um debate que não comporta, entretanto, ingenuidade e romantização. A participação na prática cotidiana envolve a negociação permanente de sentidos/significados, tensões, exclusão, competição, relações entre poder e acesso, colonialismos, injustiças e está repleta de contradições. Assim, a participação envolve lutas e o engajamento em um mundo desigual do qual a escolarização não pode se isentar ou se cegar – porque que não há lugar para a neutralidade (conforme nos ensina Paulo Freire). De outro modo, a educação precisa se colocar em movimento contrário à subalternização de pessoas e práticas. A noção de justiça curricular requer movimentos em direção ao acolhimento e inclusão – mesmo que as críticas tenham que se constituir como parte permanente do processo. Ao militar ao longo de sua obra pela produção de um mundo mais justo, Paulo Freire (2006, p.84) aborda uma noção de utopia como movimento permanente de mudança do mundo e de luta por superação das injustiças sociais (convertida, também, em justiça curricular na escola).

É importante ressaltar, ainda, que no âmbito da EF os jogos são tomados como contexto fundamental de formação – o que justifica seu aprendizado nas escolas. Considerando isso, é importante destacar, entretanto, que no campo da EF/Educação há muitos (e divergentes) argumentos sobre a importância dessas práticas nas aulas. Trata-se de argumentos que vão desde o desenvolvimento de habilidades físicas e/ou coordenativas, passando pela socialização (a aprendizagem social de Valter Bracht (1992), até argumentos que veem nos jogos a possibilidade de desenvolvimento da crítica social e de constituição de pessoas capazes de produzir alternativas para as lógicas dominantes que atravessam tais práticas. No projeto inicial de jogos do Pensando nos apegamos a essa última possibilidade de compreensão como um dos objetivos.

Os jogos têm o potencial de desafiar professoras e professores de EF a se engajar naquilo que é objeto da sua prática cotidiana na escola e ajudá-los a perceber seus desdobramentos. Trata-se desse modo de uma oportunidade para que os docentes ocupem a posição de jogadores/participantes da prática: que é a posição que seus alunos/as ocupam no cotidiano escolar (quando são instigados a se movimentar nas aulas de EF, torneios, campeonatos, festas, jogos, etc.), bem como, outros praticantes fora da escola. O que se pode descobrir sobre a prática quando se está de tal maneira imerso nela? Como seria

ocupar novamente esse lugar? A participação nessas práticas pode se constituir em oportunidade ímpar para professoras e professores aprenderem coisas importantes sobre o seu próprio ofício e sobre si mesmos. Afinal, ao se tornar jogador(a) e se implicar nisso, é possível sentir o que está acontecendo (o que move, o que causa frustração e alegrias, etc.) e isso torna possível conhecer a prática e refletir sobre as relações com os alunos (na forma como os implicamos na prática) e com o mundo. Então a proposta era fazer o movimento de imersão na prática social (jogos) com docentes, mas, sobretudo, como pessoas. Enfim, um duplo vínculo com a prática. O que a gente pode produzir a partir disso enquanto possibilidade de viver/pensar a prática? Mas aqui é necessário reiterar um alerta: a intenção nunca foi de produzir um contexto para professoras e professores aprenderem a organizar jogos para transpor (numa lógica de replicação) para escola. Nosso horizonte sempre esteve focado na busca por uma experiência transformadora (buscando provocar as pessoas a experimentar essa participação) – o que reverbera também no fazer profissional. O engajamento das professoras e dos professores no festival foi pensado, então, como um alargamento das possibilidades de constituição desses sujeitos e das práticas: um movimento de circularidade do qual professoras e professores constituem as práticas culturais (jogos) à medida que constituem a si mesmos. Numa aprendizagem conectada com a vida!

Pensado para acontecer em um momento separado e no intervalo entre os encontros bianuais do coletivo, os jogos foram imaginados como uma possibilidade de ação/invenção social do Pensando. Contudo, alguns motivos, dentre os quais o mais importante foi a pandemia de covid-19 que impactou ao Brasil em 2020, limitaram a sua concretização neste formato original. Um primeiro exercício de constituição dessa proposta, entretanto, foi realizado no III Encontro do Pensando. Embora dialogando com os limites e possibilidades da sua realização neste contexto, os jogos romperam do papel para ganhar forma nas pessoas/professoras e professores presentes no evento.

### **Awon ere (Jogos) do Pensando no III Encontro: Traçando o percurso de escrita**

Esse capítulo é sobre a constituição dos jogos no/do III Encontro do Pensando a Educação Física Escolar. Traçando os seus processos de implementação no evento, o capítulo revela importantes aspectos

sobre essa prática social (os jogos do Pensando) e sobre o exercício de constituição de alguns passos em direção à justiça curricular e inéditos-viáveis ali presentes. Revelam, portanto, o movimento de reflexividade inerente a participação na prática e do diálogo com a temática do evento como um fluxo que continua a nos mobilizar.

Mas, não foi tarefa simples transformar em registro escrito a experiência/participação nos jogos. O processo da escrita deste capítulo se organizou da/na instituição de uma nova prática: os encontros semanais nos quais realizamos um amplo debate sobre as práticas efetivadas nos jogos. Nesses momentos estabelecemos diálogos profundos sobre as nossas memórias da participação na prática, sobre o tema central do III Encontro, sobre Paulo Freire e outros temas que circundam os debates que estávamos fazendo (por exemplo, sobre decolonialidade, a noção antropológica de aprendizagem na prática, dentre outros). Foi assim, que nos últimos meses as tardes de quintas feiras foram marcadas por profundas, produtivas e agradáveis conversas.

Na primeira reunião compartilhamos muitas memórias e impressões sobre os vários momentos dos jogos. Enquanto indagávamos sobre como aquelas reflexões poderiam se constituir em um capítulo do livro, o professor Leandro sugeriu, a partir de suas experiências em escritas coletivas, que cada um de nós produzíssemos um relato sobre os jogos para compartilhar entre nós. A professora Eliene endossou a ideia e sugeriu que esse primeiro movimento pudesse caminhar no sentido de um caderno de campo, de cunho etnográfico. Assim, nos dias que se seguiram mergulhamos no ofício de descrição dos jogos do Pensando – o que compartilhamos impressões na reunião seguinte. Nesse exercício percebemos não só que nossas narrativas se complementavam (pois havia elementos em comum e outros que apresentavam perspectivas diferentes), mas que cada registro da experiência é historicamente situado. Afinal os relatos produzidos, também, estavam ancorados em sentidos, significados, aportes teóricos e formas singulares de perceber a experiência (e podemos citar aqui a perspectiva de gênero como um exemplo).

Procedendo em um processo de garimpo dos dados produzidos, o próximo passo foi categorizar nos relatos pontos que pudessem servir como referência e desdobrar em análises - o que fizemos a partir da troca de relatos. Neste processo: a) constituímos um corpus de dados que permitiu abrir possibilidades temáticas neste capítulo. b) identificamos as cenas (duas) que se destacaram nas três narrativas:

as brincadeiras de roda/cantadas e a queimada ameba. O potencial para abordar muitas questões que se tornaram pauta em nossos debates ao longo do processo permitiu, portanto, tomar as brincadeiras cantadas e a queimada como tópicos (ou cenas emblemáticas) neste capítulo.

Vale a pena destacar ainda que, conforme visto anteriormente, optamos por estruturar o capítulo apostando no diálogo com o aporte teórico de Jean Lave e Etienne Wenger, 1991 (no que tange a participação e engajamento como aprendizagem) e com o mestre Paulo Freire (cuja reflexões acerca de justiça curricular e os inéditos viáveis nutriram o debate no III Encontro do Pensando). O processo de produção do capítulo está, portanto, assentado nos dados produzidos a partir dos registros/relatos de campo (que estarão entre aspas e em itálico ao longo do texto) em diálogo com *insights* que o debate sistemático possibilitou e com a fundamentação teórica que aos poucos foi sendo requisitada a fundamentar as análises. Dessa forma, o/a/e leitor/a/e encontrará uma linha narrativa que busca traçar todo o processo de constituição dos jogos: do planejamento (a antessala dos jogos que traça intencionalidade do processo) à sua concretização no III Encontro Pensando a Educação Física Escolar (que toma brincadeiras cantadas e queimada ameba como cena emblemática). Utilizamos uma divisão temporal (antes, durante, depois) apenas para tentar contemplar os diferentes momentos de discussão dos jogos no III Encontro do Pensando a EF escolar. O que caracterizamos como depois refere-se ao próprio movimento de produção deste capítulo (as reflexões e que se desdobram no capítulo que convergem para a produção de sínteses nas considerações finais). O convite para as/os leitores deste capítulo é o mesmo que foi feito nos jogos: o engajamento em um experimento de *corpomovimentopensamento!*

### **“Um evento feito por nós e para nós mesmos!”: a antessala do Awon ere (Jogos)**

Em reunião da coordenação do III Encontro do Pensando a EF escolar, realizada em abril de 2022, o coletivo decidiu por incluir os jogos do pensando como parte do evento. Conforme dito, tal inclusão não estava prevista no projeto original. Foi a necessidade de rever o formato do evento – motivada, sobretudo, pelo baixo número de trabalhos inscritos, que sinalizava possibilidades de esvaziamento do evento e a constituição de tempos ociosos dentro da programação

– que exigiu uma reconfiguração total da proposta. Assumindo como horizonte a importância de fazer o evento possível (cujo slogan passou a ser um evento *por nós e para nós* mesmos), o coletivo acolheu o projeto de jogos. Para alguns isso significava uma oportunidade de partilha e/ou de lazer (fundamental à formação). Para outros significava, além disso, o exercício de decolonialidade e de implementação do tema (“Justiça curricular na EF: quais os inéditos-viáveis são possíveis?”) na estrutura do evento. Estamos entre esses últimos.

Nos encontros que realizamos para discutir a proposta dos jogos do pensando estabelecemos diálogos fundamentais sobre a importância dos jogos, sobre os modos como eles seriam propostos (para que pudessem superar a uma ideia “rasteira” de conjunto de atividades para distrair ou transpor para as aulas de EF na escola), sobre as atividades, etc. Tal processo nos permitiu explorar ideias, reflexões e, também, esboçar algumas preocupações. De antemão, não estava no horizonte do projeto algo que se aproximasse de uma oficina, ou seja, de um momento no qual o ensino se constituísse como âncora – o que, de certa forma, professoras e professores estão habituados(as) a encontrar nos eventos de formação e em congressos acadêmicos. Para a proposta dos jogos havia a pretensão de constituir algo radicalmente diferente. Mas, o processo não estava livre de dúvidas: Como os docentes vão dialogar com a proposta? Compreenderão o propósito dos jogos? Conseguiremos escapar das armadilhas do ofício do ensinar? Essas questões permaneceram conosco e ecoam o desejo ampliar a compreensão.

Pode até parecer fácil organizar práticas de jogos e brincadeiras, sobretudo, para professoras e professores de EF. Mas não foi isso que experimentamos ao assumir essa tarefa. Desafiados a implementar os jogos em um evento marcado por características científico-acadêmicas tentamos fazer dessas práticas um contexto de aprendizagens e diálogos. Conforme dito anteriormente, a responsabilidade de planejar e coordenar essa ação, nos dias que antecederam ao evento, nos colocou em movimento, sobretudo, para que os jogos do Pensando não fossem instrumentalizados e/ou transformados em um contexto de ensino: fosse de modelos de organização pedagógica, fosse das práticas em si, fosse de algum tipo de conteúdo.

Nos interessava, portanto, mobilizar alguns sentidos e significados do brincar aproximando-os das suas manifestações da/na infância: sem um roteiro pré-definido para ser ensinado/aprendido; sem objetivos utilitários para além do gosto pela prática; sem o desejo de

transformá-lo em mais um momento produtivo (nos termos do rendimento).

A proposta de passar parte da tarde de quinta-feira coletivamente jogando/brincando fazia jus à intenção de adentrar a experiência cultural fazendo *justiça* à sua importância enquanto contexto social de constituição de pessoas: um jogo no qual o inerente aprendizado joga com as relações sociais entre poder e acesso; um jogo que descortina decolonialidade ao afirmar o corpo e as práticas como conhecimentos; um jogo conjuga possibilidades de alteração ou pelo menos suspensão da lógica da produção/acumulação (capitalista) – escondida na noção de acúmulo de conhecimento/produto;

Em busca de fazer justiça, buscamos Paulo Freire para nos inspirar e tomamos como referência o conceito de inédito-viável presente na obra “Pedagogia do Oprimido”. Ana Maria Freire (2010) esmiúça, em um capítulo do livro “Dicionário Paulo Freire” a origem do conceito que parte da compreensão da existência de “situações-limites” que a princípio, no senso comum, pode ser compreendida como o máximo que o oprimido pode atingir. Contudo, a autora dirá que na verdade as “situações-limites” são compreendidas por Paulo Freire como aquilo que pode ser rompido e superado. Por poder ser rompido e superado, existem os “percebidos-destacados” que são as ações de superação das “situações-limites”. Dessa forma, o inédito-viável é a compreensão de que o sonho e a utopia são possíveis e que para tal são necessários seres conscientes que “refletem e agem para derrubar as ‘situações-limites’” (FREIRE, 2010, p. 225). Ou seja, não existe um limite de alcance para o oprimido, todos os sonhos são possíveis quando se critica a estrutura social e se torna os “percebidos-destacados” em ação (práxis).

Pretenciosa, conforme dito, a nossa proposta não tinha a intenção de constituir mais um tempo de formação docente nos moldes tradicionais dentro do evento. Interpelando, de alguma maneira, o ofício da docência, colocamos em suspensão a forma escolar (o formato da relação de ensino professor/aluno) e nos provocamos (em diálogo com Jean Lave) a criar um justo espaço/tempo para o brincar/jogar – e entendíamos que isso não se tratava de algo banal. Tentávamos neste movimento levar a sério a compreensão de aprendizagem como processo constitutivo da vida e nos lançamos ao desafio de experimentar isso juntos.

Mas é importante ressaltar que tivemos certa apreensão de chegar de mãos vazias, ou melhor de que nossos corpos ficassem silen-

ciosos, ou melhor, imóveis. De outro modo, nos preocupava, também, que a temática da justiça curricular ficasse sufocada por hegemônicas maneiras de se movimentar: por exemplo, que a hegemonia das práticas esportiva no nosso contexto histórico cultural abafasse a multiplicidade de práticas possíveis de serem experimentadas nos jogos. A opção por fazer um levantamento de atividades para compor um roteiro teve como princípio, então, a intenção do acolhimento da noção de justiça curricular e de diversidade.

Considerando o coletivo de professoras e professores “Pensando a EF escolar” como um lócus de partilha de aprendizados e de intervenções sociais (FARIA; NICÁCIO, 2020), a proposta de realização dos jogos no III Encontro se propunha a conjugar irreverência, criatividade e a crítica social presentes nos contextos de sociabilidade e da festa com a aprendizagem/formação docente. Constituindo-se de uma trama de ludicidade a produção dos jogos teve como objetivos: a) Oportunizar o engajamento das professoras e professores em práticas de sociabilidade, de ludicidade e/ou de lazer; b) Desafiar professoras e professores de EF a engajar naquilo que é objeto da sua prática cotidiana (e seus desdobramentos) na escola; c) Produzir registros outros no/do corpo movimento; d) Constituir outros contextos de aprendizagem e outros mundos possíveis.

A escolha pela denominação de *Awon ere* (“jogos” na língua Africana iorubá) foi, uma tentativa de fazer justiça às muitas culturas que constitui o Brasil como Brasil. Também nos movemos pelos desejos de: a) Incluir brincadeiras (cantadas), bem como, práticas indígenas, de matriz africana e que dialogam com questões de gênero e étnico raciais; b) Considerar a partilha como parte fundamental (modus operandi) da proposta; c) Acolher os movimentos propostos pelo grupo de professoras e professores, assumindo o processo como produção coletiva. A antessala do *Awon ere* foi repleta de aprendizados e descobertas, mas também de anseios e apreensão. Afinal o *Awon ere* era uma proposta jamais experimentada nesse tipo de contexto antes. Isso nos causava tanto a sensação de frio na barriga quanto a de asas nas costas: um reconhecimento da beleza da intensidade da vida, do corpo!

## As brincadeiras de Roda como cena emblemática: a potência de brincar, dançar e cantar!

Pedrinha miudinha  
Pedrinha de Aruanda, aê  
Lagedo, tão grande  
Tão grande na Aruanda, aê  
(Ponto de Boiadeiro)

A primeira cena emblemática do *Awon ere* – como um acontecimento que nos chamou a atenção e que, portanto, consideramos importante para as reflexões que oferecemos neste capítulo – foi das brincadeiras de roda: uma prática fortemente ligada às culturas populares brasileira. Conforme apresentado no percurso para a escrita do capítulo, ao ler os relatos do *Awon ere* identificamos que a ocorrência de algumas observações aproximadas e de outras que apresentam perspectivas diferentes. Essas observações apresentam as situações que ocorreram conosco e/ou que testemunhamos, bem como, as nossas interpretações e sentimentos que tais situações nos provocaram. O que buscamos nesse item é apresentar as reflexões que formulamos acerca desse primeiro momento do *Awon ere*. Nos dedicamos, então, a esmiuçar melhor essa cena que, por sua beleza e riqueza não poderia deixar de ser compartilhada.

Este capítulo tem ancoragem nas situações que até poderiam passar despercebidas se estivéssemos vivendo um momento distinto no mundo e no país. Estamos passando por situações complexas envolvendo o contexto sócio-político no Brasil e a ameaça à saúde pública que traz o Covid-19 ainda nos assombra. Talvez por esse contexto, as situações ocorridas nessa primeira cena dos jogos, que poderiam ser consideradas como *pedrinhas miudinhas*, como diria Luiz Antônio Simas<sup>6</sup>, tenham ficado maiores e tão belas. Para uma melhor compreensão segue uma breve descrição das situações observadas/vivenciadas e as reflexões emergidas das mesmas.

O III Encontro começou no dia 15 de junho e o *Awon ere* ocorreu no final da tarde (por volta das 16 horas e 30 minutos) do dia 16, após um gracioso lanche do evento. Nessa tarde o clima estava com uma temperatura amena, o suficiente para que a maioria de nós

---

6 O escritor formado em história com mestrado em história social pela UFRJ, destaca-se principalmente por seus livros que abordam as práticas e sabedorias populares brasileiras.



usássemos agasalhos. Quando chegamos à quadra da escola havia muita conversa e algumas brincadeira de alguns participantes que fizeram perguntas como: “*O que vamos fazer hoje professora?*” e “*Do que a gente vai brincar hoje professora?*”. Após a apresentação da proposta dos jogos, feita pela professora Eliene às pessoas presentes, iniciamos a primeira atividade conduzida pelo professor Bruno Nigri (que nesse texto será tratado por Bruninho, que é a forma como os/as integrantes do Pensando o conhece). A quantidade de pessoas participando deste momento fez com que formássemos um grande círculo que ocupou a maior parte da quadra de futsal. O convite (aceito) para conduzir a atividade de brincadeiras de roda havia sido feito anteriormente pelo professor Leandro. Bruninho, de posse de um tambor emprestado pela escola, explicava brevemente o que ele faria e como as pessoas deveriam proceder em determinados versos das cantigas. Nesse momento inicial nos chamou a atenção a reação de muitas pessoas presentes – o que nos provocou algumas interpretações. Vimos nos rostos de algumas pessoas a impressão de questionamentos, tais como: “*vamos fazer isso mesmo na brincadeira?*”, “*vamos mesmo brincar?*”. A linguagem corporal também foi algo que nos chamou a atenção. Observamos diferentes reações (de acolhimento, de vergonha, de alegria, de curiosidade, de emoção, etc.) dos participantes para como as brincadeiras propostas. Contudo, algumas pessoas com movimentos que pareciam contidos ou talvez tímidos nos chamaram atenção. Essas observações das reações de colegas e mesmo de alguns de nós, nos fez refletir acerca do nosso trabalho docente. Foi um momento que, como em um exercício de alteridade, pudemos nos colocar no lugar de nossas/os estudantes. Papel que muitas/os de nós assumiram prontamente na proposta do *Awqon ere*, conforme apresentado anteriormente em falas como “*O que vamos fazer hoje professora?*”.

No cotidiano escolar, muitas vezes, nos vemos no desafio de provocar um maior engajamento dos estudantes em determinadas aulas – sobretudo quando o tema não aborda os esportes. Engajar em uma atividade menos familiar, como foram as brincadeiras cantadas, é algo que para muitos estudantes pode se constituir num desafio além do que estão dispostos/as a encarar. Pode significar lidar com questões muitas vezes sensíveis para essa fase da vida, sobretudo aquelas que envolvem o corpo. Realizar movimentos em processo de aprendizagem e estar exposto ao olhar de colegas pode ser um exercício constrangedor para muitos/as estudantes. Em direção a esta re-

flexão a pesquisa de Suraya Darido (2004) com estudantes do ensino médio verificou que experiências de sucesso ou de insucesso podem gerar mais engajamento ou afastamento das aulas de Educação Física. A autora também ressalta a importância de se produzir aulas mais inclusivas para amenizar tal afastamento. Refletindo sobre as conclusões da pesquisa da autora (2004), no que se refere à inclusão, podemos dizer que o momento das brincadeiras cantadas no *Awqon ere* foi acolhedor o bastante para permitir que os envolvidos/as naquela roda se sentissem cada vez mais confortáveis, a ponto de se soltarem cada vez mais.

Observamos que com o desenrolar das brincadeiras algumas pessoas começaram a mostrar cada vez mais interesse em participar, manifestando curiosidade a partir de falas como “*qual a letra mesmo?*” e “*o que tem que fazer?*”. Conforme descrito anteriormente, devido ao tamanho da roda, escutar o professor Bruninho, por vezes, era muito difícil. Mas, o compartilhamento das informações entre pares ocorria semelhante à uma outra brincadeira: um grande telefone sem fio! A cena do telefone sem fio (como contexto de aprendizagem), nos mostrava possibilidades para compreender: os participantes da roda como parte/membros de um fluxo de atividades; a figura do mestre deslocada do centro das relações de poder. O que movia a todos era, então, o interesse de participação na prática coletiva – aprender era o que vinha como consequência dela. Por coincidência ou não, refletir sobre isso nos leva a crer que este foi um formato (possível para um momento) que convidou as pessoas para brincar, dançar e cantar!

E é sobre a força desses três verbos que finalizaram o parágrafo anterior que também consideramos importante (tentar) compartilhar outra dimensão que as brincadeiras cantadas, também, nos provocou. Dentre tantos sentimentos e provocações que continuam a reverberar em nós, diante essa possibilidade de refletir ao longo do tempo, algumas reflexões nos instigaram e convidaram para olhar detidamente. Iniciaremos pelo simbolismo que o uso do tambor traz consigo enquanto instrumento musical muito significativo para as culturas afro-diaspóricas no Brasil. Esse elemento, associado ao fato de termos iniciado o *Awqon ere* com brincadeiras de roda, parecia evocar lembranças de nossas africanidades na/*da gira* como elemento crucial das crenças afro-brasileira como o candomblé e a umbanda. A potência dos saberes do corpo evocados pelo tambor pode ser percebida no relato que a professora Eliene faz da experiência da participação nas brincadeiras cantadas:

*"[...] A força do instrumento parecia nos envolver em algum tipo de trama ancestral e Bruninho parecia um grande maestro orquestrando a nossa alegria! Enquanto cantava ele encaminhava gestos, ações, toques e entoava o nosso canto como resposta em coro. Foi assim que, em círculo e entre muita música e batidas de tambor, iniciamos aquilo que considerei como uma grande festa dentro do evento do Pensando".*  
(Eliene)

Refletindo sobre essa dimensão as ideias de Luiz Rufino (2019) contribuem para o entendimento do corpo como "esfera mantenedora de potências múltiplas". O autor que ao versar sobre os saberes do corpo a partir de outra prática corporal, a capoeira, oferece reflexões que ajudam a pensar essa cena do *Awon ere*. Conforme aponta o autor o "corpo em performance nos ritos se mostra como arquivo de memórias ancestrais, um dispositivo de saberes múltiplos que enunciam outras muitas experiências" (RUFINO, p.128).

*"[...] Como o passar das brincadeiras, percebo que a vergonha passou a se expressar na forma de curiosidade. Várias pessoas se manifestavam questionando Bruninho: "qual a letra mesmo?"; "o que tem que fazer?". Estávamos em uma roda grande de professoras/es ocupando grande parte da quadra, então, às vezes, era difícil escutar o Bruninho. Mas no fim deu certo. Um grande telefone sem fio era formado e as informações eram compartilhadas. Tão compartilhadas, que esse momento, teve seu ápice na brincadeira "Caranguejinho". Nela se instaurou um corre, corre, um salta, salta, um pega calcanhar, não pega calcanhar, muita gargalhada e entusiasmo de brincar." (Leandro)*

*"[...] Havia ali uma mistura de sentimentos (de alegria e de emoção) que, após meses de distanciamento social causados pela pandemia de covid-19, nos nutriam do contato: o toque do tambor, os toques das mãos, o cutucar o corpo do outro, o pegar no pé do outro, a mudança de direção, a roda, o olhar nos olhos (sobressaindo, inclusive, ao abaixamento das máscaras), o dançar... Como uma celebração da vida este momento me marcou profundamente. Nele percebi o quanto estava exausta de conviver apenas com as imagens da tela e as palavras... Eu poderia ficar ali por horas saboreando... fruindo... compartilhando... Meu corpo era puro riso. [...] Já tínhamos retirado nossas blusas de frio quando alguns cantantes invadiram o centro da roda e abraçaram Bruninho. Tudo aquilo parecia remeter a gratidão por aquela oferenda.*

*As minhas palavras não dão conta de narrar o que houve ali e os meus olhos foram incapazes de ver tudo e, ainda agora, vejo melhor quando os fecho". (Eliene)*

A cena das brincadeiras de roda, que abriu o *Awon ere*, constituiu-se em um momento de conagração e encontro que abriu possibilidades para que, dentro de um encontro de professoras e professores, pudesse haver subversão da lógica academicista e o exercício de ruptura para com a hegemonia dos conteúdos colonizadores (brancos, masculinos, europeus, etc.). Aproximando-se do "chão" da escola, as brincadeiras cantadas, também, sutilmente ecoava em nossos corpos lampejos de lutas silenciadas, mas jamais perdidas. O incômodo vinha do fato da maioria das professoras e dos professores serem incapazes de tocar o instrumento que pulsa a própria história. De alguma maneira, as brincadeiras entoadas ao som do tambor (que poucos de nós sabe tocar) desvelavam injustiças curriculares e esforços de apagamento. Distante do manejo esquemático dos conceitos de justiça curricular e de inéditos-viáveis (tema do evento), as brincadeiras cantadas ao som do tambor permitiu o protagonismo de outras formas de ser (não como modelo, mas como exemplos de outros mundos possíveis), permitiu, também, refletir sobre o papel das professoras e professores sobre a educação que estamos promovendo. Luiz Antônio Simas (2019, p. 103) já alertava sobre o risco de uma educação que não humaniza, mas promove consumidores:

[...]A educação, afinal, está cada vez mais solapada por uma realidade em que o colégio é visto como uma empresa modeladora de condutas e visões de mundo, o aluno é encarado como cliente o professor é um adestrador de gente; tocador de gado para os currais do mercado e do consumo destituído de humanidade.

As palavras de Luiz Rufino (2019) nos ajudam a refletir sobre o tipo de educação queremos/podemos construir e, em especial, se levarmos em conta o potencial da educação física em promover práticas culturalmente diversificadas. Segundo o autor:

A luta por outras educações, experiências, linguagens e gramáticas é uma luta pela vida. A educação como um fenômeno radicalizado na condição humana trata diretamente da emergência e do exercício dos seres como construtores dos tempos e das possibilidades (RUFINO, 2019. p.75)

À luz das reflexões de Luiz Simas (2019) e Luiz Rufino (2019), associada à ideia de justiça presente na obra de Paulo Freire destacada por Jean-Christophe Noël (2010), vislumbramos que a cena das brincadeiras de roda constituiu-se em um momento de protagonismo de uma prática cultural pouco valorizada no contexto social brasileiro, sobretudo o urbano. Tal contexto é atualmente afetado pelo discurso neoliberal, presente nas mais diversas plataformas de mídia, fortemente marcado pelo empreendedorismo de si e de um utilitarismo desumanizante. Portanto as brincadeiras de roda, frente a esse contexto desumanizante, mostraram-se (parafraseando Rufino) um belo exercício de construção de possibilidades de tempos felizes.

A cena das brincadeiras de roda foi uma celebração com tons poéticos que nos inspirou a destacá-la nesse texto. Uma celebração que revela a potência do brincar, dançar e o cantar ao som do tambor, mas que também revela as contradições humanas das pessoas brincantes, pois não podemos nos iludir ou acreditar que neste momento não houve competitividade e desconfortos ao brincar, mas que nesta cena, destacada, saltaram-se aos olhos a inclusão, a participação e a ancestralidade do brincar. Tentamos traduzir em palavras saberes que são mais bem compreendidos quando vividos corporalmente. Tendo em mente tais limites, esperamos que pelo menos a leitura desse relato tenha conseguido transmitir um pouco do quanto esse momento do *Awon ere* nos sensibilizou e cuja reflexão foi inspiradora para nossa ação humana e pedagógica.

### **A queimada ameba como cena emblemática: aprendizagens como/na prática social**

No processo de mergulhar nos registros produzidos (os nossos relatos), identificamos uma segunda cena emblemática para diálogo no *Awon ere*: o momento da queimada ameba. Essa cena se tornou latente para nós devido às contradições e (in)coerências das relações entre ser professor e professora e ser praticante em um contexto em que a prática está no centro e a aprendizagem se desenvolve como/na prática (LAVE, 2015).

*"Assim, quando Bruninho deu o toque final, que silenciou o tambor, nos dedicamos a decidir sobre outras maneiras de ser feliz (!!!), ou seja, de brincar/jogar. A partir daí todos os participantes passaram a sugerir vários jogos e brincadeiras – o que passamos sem muita dificuldade*

*a realizar (já que tudo parecia de pronto muito bom!). Já havíamos deixado vários materiais (bolas, cordas, coletes, tacos, etc) no entorno da quadra e, uma vez que as decisões eram tomadas, rapidamente se transformavam em práticas: nossos corpos pareciam saber como saber” (Eliene).*

*“Sabendo, definimos por jogar a Queimada e então as pessoas perguntavam: “É queimada? Qual queimada?”, e assim surgiam diferentes nomes de queimadas para se brincar: “Queimada Rei e Rainha”, “Queimada Ameba”, entre outras. Acabamos decidindo por jogar a “Queimada Ameba”, talvez por influência do roteiro pré-estabelecido pela organização. [...] Para jogar, as regras foram sendo faladas, complementadas, questionadas e alinhadas por falas de diferentes professoras/es. Enquanto quem conhecia o jogo estabelecia as regras, as demais pessoas já se comunicavam entre si compartilhando as informações para o grande grupo” (Leandro).*

Antes de qualquer coisa, é importante destacar que a organização/escolha das práticas do *Awq̃n ere* se deu de forma similar às brincadeiras do recreio escolar e/ou de rua (coisa cada vez menos presente na realidade dos grandes centros urbanos). Assim, o que moveu os participantes foram as escolhas fundadas nos interesses, gostos e desejos. Os participantes iam, portanto, dizendo as alternativas de brincadeiras e, uma vez definida a escolha por uma prática, iam passando entre si as regras e combinados como um “telefone sem fio”. Essa forma de organização – que quebrou a lógica vertical de apresentação do conhecimento, muito presente em palestras e oficinas – permitiu que todos compartilhassem seus saberes e conhecimentos para selecionar e organizar a prática cultural. Esse formato fez com que o conhecimento sobre as práticas navegasse entre as pessoas envolvidas. Algo bem diferente da dinâmica escolar: a) seja daquela que centraliza o professor e a professora como fonte de conhecimento e as/os estudantes como aprendizes passivos; b) seja daquela que busca extrair ensinamentos outros de cada prática (uma moral da história); c) seja daquela cuja a prática cultural perde o valor como conhecimento em si e no qual o objetivo está na aprendizagem/desenvolvimento de movimentos fundamentais de práticas hegemônicas (como é o caso do esporte). No *Awq̃n ere* nenhum desses modelos estavam em pauta.

*“Com as regras na mesa, o jogo começou. A bola voava para tudo quanto é lado da quadra e as/os professoras/es levavam o jogo bastante a sério. Faziam o possível para queimar, desviar e fugir. Levavam tão a sério que com o passar do tempo, a bola era lançada cada vez com mais força” (Leandro).*

*“Algumas pessoas foram saindo do campo à medida que percebiam o acirramento da prática. [...] Muitas mulheres, mas não todas, se posicionaram estrategicamente mais à margem do campo (lugar com menor risco de receber uma “bolada”). Muitos homens, mas não todos, ocuparam o centro do jogo (aqueles para os quais a oportunidade de queimar e o risco de ser queimado era o aspecto atraente do jogo)” (Eliene).*

A queimada ameba nos instigou a refletir sobre alguns aspectos importantes. O primeiro deles foi o gênero. A divisão por gênero na queimada ameba dentro do *Awon ere*, parecia nos remeter a algumas características muito presentes em jogos do recreio escolar. Ileana Wenez e Ivana Riveiro (2021) argumentam sobre a existência de uma geografia do gênero no recreio, em que meninos ocupam mais espaços do que as meninas. Nas devidas proporções, identificamos uma geografia do gênero na queimada ameba na qual, predominantemente, as mulheres se localizaram às margens e os homens no centro da quadra. Tal organização reacende possibilidades de compreender que comportamentos (socialmente pactuados) do que é ser um homem ou uma mulher praticante se refletem no jogo. Na queimada foi possível, portanto, identificar especificidades nas aprendizagens das masculinidades e das feminilidades hegemônicas. Isso foi observado no comportamento de determinados grupos que podem influenciar na atratividade (ou não) de um jogo. Como exemplo, é possível destacar a força com que a bola estava sendo lançada. Para alguns, na maioria homens, isso não atrapalhou a participação. Para outros, na maioria mulheres, esse comportamento foi decisivo para sair do jogo ou ficar em um local mais seguro das boladas.

*“A Queimada Ameba estava em seu ápice e Eliene decidiu então inserir mais uma bola no jogo. Agora a atenção das/os professoras/es teve que ser redobrada. Se bobeasse tomava “bolada” e se tornava ameba. Assim, de acordo com seu interesse com a prática, as pessoas começaram a formar grupos dentro e fora da quadra” (Leandro)*

*“Observamos se formar o grupo da arquibancada, que passou a assistir, a torcer e a comentar o jogo; o grupo dos jogadores que em grande medida davam o seu máximo para vencer, era perceptível como a vontade de ganhar se expressava nos diferentes corpos; e por fim, formaram o grupo do “cantinho”, que ficava do lado de fora da quadra e próximo a tela de proteção. Essas pessoas olhavam, comentavam o jogo e conversavam de outros assuntos de forma mais discreta, mas sempre se mantinham em uma zona protegida das bolas” (Leandro).*

*“Estes pareciam inertes ao convite que ali se instituía” (Eliene).*

*“Com esses grupos formados, o jogo tomou outra forma. Os praticantes perceberam que individualmente não conseguiriam ganhar” (Leandro)*

*“De outro modo, aos poucos o gosto pela partilha foi superando o desejo da vitória” (Eliene).*

*“Pequenas ‘panelinhas’ foram sendo formadas e foi assim que muitos jogadores/amebas receberam bolas dos ‘adversários’ e puderam retornar às cenas das disputas do jogo. Foi possível identificar ‘panelinhas’ por afinidade e ‘panelinhas’ por proximidade étnico-racial” (Thiago)*

*“(..) e pessoas complacentes com a pouca habilidade de alguns - o que produziu a cena da guerra (que a queimada ritualiza) atravessada por dinâmicas de encontro e do desejo de compartilhar possibilidades alternativas de tensionar os praticantes” (Eliene).*

*“Um espaço em que a diferença se fez presente como ferramenta de aprendizagem” (Thiago).*

Ao abordar a aprendizagem do futebol Eliene Faria (2006) afirma que “na aprendizagem cotidiana dessa prática estão em jogo relações sociais complexas, diferentes formas de participação, elementos de identificação, relações de poder, etc.” (p.7). Na queimada ameba do *Awon ere* isso também se fez perceber, ou seja, ela se mostrou como um momento de participações diversificadas e de relações de poder que dialogam com o amplo processo de aprendizagem: na qual a maioria dos homens, tal qual no futebol, são instigados a aprender a suportar as tensões e violência do jogo como afirmação da masculinidade. Mas, a isso não se reduz as questões de gênero e a constituição



das identidades dos praticantes. Essas demarcações binárias, cujas característica tendem a ser descritas como homogêneas, fazem parte de discursos totalizantes. Nas práticas da queimada ameba havia muitas lógicas de participação em jogo. O fato de haver algumas características que sobressaíssem na prática, não permitem descrevê-la como um contexto isento de ambiguidades e contradições. Assim, havia homens as margens e mulheres no centro da quadra. Reconhecer as múltiplas disputas que compõem a cena são, sem dúvidas, desafios que merecem investimento de compreensão e, também, possibilidade para o tensionamento da lógica dominante.

O Segundo aspecto instigante tem relação com as dissonâncias entre a prática pedagógica e a participação na prática social. A queimada ameba no *Awqan ere* permitiu acessar os limites e contradições sociais dos quais os docentes/pessoas não estão imunes. Tal como os estudantes da educação básica, a participação das/dos professoras/es na queimada foi reveladora das suas histórias incorporadas (muitas vezes em oposição aos seus discursos e práticas pedagógicas). Assim, enquanto alguns buscavam na cooperação um sentido para o jogo, outros (competitivos) ignoravam a preocupação em acolher os demais praticantes. Havia, também, aqueles que se negavam a experimentar o momento.

Parece não haver dúvidas sobre o fato de que os múltiplos processos de formação docente são efetivos em permitir que professoras e professores aprendam a analisar e produzir uma crítica contundente à lógica competitiva excludente, que separa as pessoas/corpos pelo sexo e que exclui os menos habilidosos. Porém, na queimada ameba essa perspectiva crítica foi, aos poucos e por alguns participantes, sendo deixada de lado, reverberando em uma geografia que privilegia a participação daqueles que se sentem à vontade para arriscar diante dos aspectos violentos do jogo.

O contexto narrado acima permite enunciar duas questões que nos chamaram a atenção: a) a primeira é que professoras/es, geralmente, não vivenciam no cotidiano a maioria das práticas que abordam nas aulas e, assim, a participação pode ser reveladora de um distanciamento entre o que o docente imagina/planeja e os *sentimentosmovimentos* do seu corpo/movimento em jogo; b) a segunda, que é um desdobramento da primeira, refere-se à imponência da competição (esse modo de relação social humana apreendida, até pelos poros, na sociedade capitalista). Percebemos que a coesão do modo de participação que marcou as brincadeiras cantadas (como algo que ritualiza-

va a partilha entre pares) foi se desfazendo com o início das práticas que envolviam disputa/competição. Em alguns momentos, portanto, muitos agiam na contramão do que defendem no cotidiano das aulas de EF na escola e daquilo que se compreende como uma EF inclusiva. A participação na queimada trouxe à tona contradições em relação aos nossos posicionamentos políticos-pedagógicos. A queimada criou, portanto, uma oportunidade singular para refletir (via experimentação) sobre o acesso, a participação, a exclusão e a competição, bem como, apresentou incoerências e ambiguidades entre ser professor/professora e ser praticante. Isso nos fez pensar sobre o quão desafiador é o exercício de transformação social que propomos para as/os estudantes nas aulas de EF e, também, sobre o quanto é necessário compreender as relações que constituem as práticas que assumimos como objeto de ensino da EF e que nos constituem pessoas/praticantes. Reflexões que seguem, portanto, sem uma resposta: será que o ofício da docência não seria mostrar o que as práticas permitem compreender?

O terceiro aspecto instigante se relaciona com a experiência ambígua que a participação na queimada ameba produziu: o *Awon ere* se instituiu como tempo/espço/contexto da competição/rivalidade/disputa, ao mesmo tempo que, pela vivência do congraçamento, da ludicidade e da festa – o que aliás nos pareceu o aspecto mais forte. Afinal, a mesma queimada que excluía era ressignificada pelos praticantes de forma a incluir todas/os. Isso, parecia mostrar, então, que as possibilidades de mudança, também, estão dentro da prática, ou melhor, fazem parte do exercício de participação.

A constituição das “panelinhas” (agrupamentos de praticantes por afinidade) que se fizeram presentes no *Awon ere*, nos ajudam a melhor focalizar essas ambiguidades. Tomadas geralmente como aspecto negativo no contexto escolar (porque o mais comum é que os mais habilidosos se unam em panelinhas para manter a hegemonia de participação, sobretudo, nos esportes), na queimada ameba as “panelinhas” não se colocaram como um limite para a participação. Ao contrário, elas transformaram um jogo individual em prática coletiva: quando houve a organização de “panelinhas” por identidade racial (quando vários jogadores passaram a não queimar negras/os e/ou salvá-las/os da posição de ameba) e um grupo de aproximação dos menos habilidosos (que foram se posicionando próximo às bordas do jogo/quadra e passaram a brincar de maneira despreziosa em relação ao resultado do jogo).

Com os indícios que temos fica difícil estabelecer todos os porquês desses agrupamentos. Contudo, é possível identificar o posicionamento racial dos participantes do coletivo – que convergem com os estudos das relações raciais e do movimento negro (GOMES, 2017) – como algo que mobiliza ações e movimentos de apoio entre sujeitos/negros, denúncia do racismo e luta por práxis antirracistas. Esse engajamento foi metaforizado no jogo: quando professoras/negras e os professores/negros praticantes uniram forças para combater uma estrutura social que privilegia o corpo branco. Mais do que isso, eles foram apoiados por muitos praticantes que acabaram entrando nesta mesma lógica. Sobre as “panelinhas” que permaneceram às margens da quadra é preciso dizer da força que tiveram para nos mostrar a permanência no jogo como categoria importante para a transformação: brincando e rindo dos limites esses praticantes foram exemplo de persistência ao direito á prática, mas, também, ao direito à diferença. A força como essas diferentes tramas em jogo reverbera na sua constituição, o criam como um diálogo tenso e permanente: no qual o jogo de *corpomovimento* é um evento histórico!

*“Assim continuou o jogo até que as pessoas saturaram dele. Já mais cansadas, as pessoas foram se assentando na arquibancada e caminhando na direção dos bebedouros” (Leandro).*

*“Sem final, o jogo foi encerrado pelo desejo de mudança de prática” (Eliene)*

Por fim, precisamos salientar que não adotamos uma estratégia de roda de conversa sobre o *Awqon ere* após às vivências práticas (porque não era intenção adotar uma estratégia de avaliação semelhante às situações de ensino: na qual há um conteúdo outro a ser aprendido com a prática que, na maioria das vezes, é tratado como superior e fora dela). Os elementos que compuseram a experiência das/os participantes permitiram, entretanto, aprendizagens como/na prática (LAVE, 2015) durante e após o *Awqon ere*. As conversas espontâneas (uma intensa troca de experiências, emoções e sentimentos vividos na prática e, ainda, pulsantes nos corpos ofegantes) revelaram indícios de que as aprendizagens que emergiam da participação nos diferentes momentos ultrapassavam pautas pré-estabelecidas e nos mostravam que nem tudo pode ser aprendido via discurso sobre (que é sempre muito frágil, precário e limitado para registrar a vida!).

## **Sobre *Awq̄n ere*, aprendizagens e outros mundos possíveis: palavras finais**

O *Awq̄n ere* se baseou, fundamentalmente, no reconhecimento da importância da vivência do lúdico e da festa. Mas, também, na compreensão de que as pessoas aprendem na participação na prática cotidiana – o que institui diferentes formas de ser docente. Alguns aspectos refletiram isso no *Awq̄n ere*: o exercício da alteridade (ao experimentar as práticas que desenvolvemos com nossos estudantes); a afirmação da potência das brincadeiras e suas relações com a ancestralidade; o reconhecimento das (in)coerências entre ser praticante e ser docente; a compreensão dos significados e sentimentos envolvidos nas práticas; o entendimento de que a participação envolve acesso, inclusão e exclusão das/dos sujeitos e, enfim, gera conflitos.

Conforme descrito acima, alguns elementos do *Awq̄n ere*, em especial nas duas cenas analisadas neste capítulo, possibilitaram perceber a participação na prática social (jogos) como contexto de aprendizado – no sentido que Jean Lave e Etienne Wenger (1991) chamam de estruturas de participação. Jean Lave (2015) afirma que “aprender na prática envolve aprender a fazer o que você já sabe e fazer o que você não sabe, iterativamente, ambos ao mesmo tempo” (p.41). Desse modo, o ofício da docência é cotidianamente aprendido (porque a mudança é constituinte das práticas sociais) nas relações de disputa entre os diferentes sujeitos que compõem a escola, no diálogo com as teorias sociais e da educação e, também, com as visões/projetos de mundo em disputa. Neste fluxo de participação/aprendizagens, os docentes constituem práticas político-pedagógicas alinhados ao pensamento educacional que acreditam e, por vezes, o cotidiano, o contexto educacional e as políticas públicas os impelem a afastar daquilo que acreditam ser coerente para o contexto educacional. Lave (2015, p. 41) nos ajuda a compreender essa trama cotidiana com suas “contradições e incoerências na vida e na aprendizagem” como contradições fundantes em qualquer prática social e que, portanto, fazem parte do ofício de ser professora e professor; fazem parte do viver.

Lave (2011) nos alerta, também, para o mito (ocidental) no qual a aprendizagem formal (a *forma escolar*) é considerada como o único e legítimo modo de aprendizagem. Nesta visão, as formas associadas à socialidade e sociabilidade (como ocorre nos jogos e as brincadeiras), seriam consideradas reproduções mecânicas, imitativas, sem refle-

xão (acrítica) e que, por isso, são desvalorizadas. Aqui é importante destacar o vigor do discurso que tenta retirar das relações, das pessoas e das práticas sociais cotidianas a possibilidade de participação na produção do conhecimento – que fica, portanto, detido a um dado grupo social e a um dado modo de conhecer e que revitaliza processos históricos de colonização que, como descreve Franz Fanon (1968, p.05), perseveram como práticas de poder, de opressão, de hierarquização e de dominação no mundo colonizado e capitalista que “há séculos [...] em nome de uma suposta ‘aventura espiritual’ vem asfixiando a quase totalidade da humanidade”.

Criando ruídos nessa perspectiva, observamos que no *Awqon ere* ocorreram formas outras (para além da tradicional forma escolar) de relacionar, aprender, planejar e realizar a docência. A prática que denominamos por “telefone sem fio” (a estratégia de compartilhamento das informações, decisões e questões ao longo do *Awqon ere*) nos permitiu estabelecer uma comunicação entre pares não hierarquizada: mesmo em um grande grupo de pessoas. Observamos, portanto, que o *Awqon ere* possibilitou aprendizagens que não apenas extrapolaram, mas contestaram o padrão tradicional de formação/aprendizagem na EF escolar: aquela cuja a centralidade na prática/movimento ou é biologicista (centrada no rendimento) ou só torna importante se for para, posteriormente, criar reflexão sobre os acontecimentos que ali se sucederam (uma instrumentalização da prática; uma maneira de fortalecer a dicotomia corpo/mente; uma forma sutil de aprisionar o corpo).

Nos posicionamos entre aqueles que, ao acolher as incoerências e contradições no/do ofício da docência, percebem a humana docência (que brinca, joga, festeja e luta) que se (re)constrói cotidianamente. O *Awqon ere* se tornou um momento de vivência do professor(a)/pessoa e possibilitou o jogar e o brincar a partir de um duplo aspecto: o da vivência lúdica e/ou de lazer; e da reflexão, também, como inerente à experiência do *corpomovimento* (reflexão que se constitui durante e após as práticas vivenciadas). Um olhar atento ao *Awqon ere* é suficiente para percebê-lo como um tempo/espço onde o viver, o ler e o entendimento se deu a partir da participação nas práticas culturais.

Com o exposto, entendemos que o *Awqon ere* buscou ser o que Paulo Freire denomina como um inédito-viável. A partir de uma “situação-limite” (do imaginário social na perspectiva tradicional de evento acadêmico-científico de formação de professoras e professores) identificamos a possibilidade de quebrar essa tradicionalidade, tor-

nando um “percebido-destacado”, em que nós sonhamos e tornamos em ação (práxis), uma possibilidade outra de trocas/aprender entre pares.

Quando rememoramos sobre aquele momento hoje se intensificam novas reflexões. Escrever sobre o *Awq̃n ere* nos possibilitou, então, refletir sobre o lugar cotidiano dos elementos que nos humanizam, tais como: a ludicidade e a festa; as práticas que dão uma centralidade do corpo. Tais práticas conflitam com a lógica da produção capitalista, pautada pelo utilitarismo, pela produtividade, pela urgência, enfim, por modos de existir que mais se assemelham às máquinas. Tornar tais práticas culturais, que são recorrentemente marginalizadas, presentes em um evento de cunho acadêmico (cuja a lógica é, também, fortemente influenciada/reprodutora da ideia de produtividade) voltado para os docentes, foi mais um importante modo de reforçar a ideia de justiça curricular, pois *Awq̃n ere* subverteu a lógica de um evento acadêmico-científico. O modo como o III encontro criou um humano tempo/espaço para que professoras e professores jogassem e brincassem enquanto “trabalhavam” (entendendo que a participação em eventos, cursos, palestras, também, se constituem como parte do trabalho docente) de alguma forma, também, criou desordem e desobediência à máxima do trabalho como um valor social. Assim, se nos dedicamos a mostrar aspectos do aprender que o *Awq̃n ere* proporcionou, isso não se deve ao fato de que acreditamos que todos os momentos devem ser produtivos em termos de aprendizagens (ou que essa proposta poderia ajudar na produção de uma política de formação). Nossa aposta, ao contrário, versa sobre a potência da participação como aprendizagem do direito ao prazer, ao lúdico, à festa, ao ócio e tudo aquilo que nos permitem expressar a nossa plena, pulsante e contraditória humanidade.

## Referências

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. PORTO ALEGRE: MAGISTER, 1992. 122p.

COSTA, Karla Tereza Ocelli. **Arturos, filhos do rosário**: nas práticas sociais, uma história que se revela na festa de Nossa Senhora do Rosário. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Lazer) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Belo Horizonte, 2013.

DARIDO, Suraya. C.. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável. in: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p.

FANON, Franz. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FARIA, Eliene Lopes. O Futebol dentro e fora da escola: um estudo sobre as práticas de aprendizagem. In: **XXV Reunião Brasileira de Antropologia**, 2006, Goiânia.

FARIA, Eliene Lopes; NICÁCIO, Luiz Gustavo. Sobre o processo coletivo de produção do I Pensando a Educação Física Escolar: um evento produzido para e por professores de Educação Física. **Revista Motrivivência**, v. 32, p. 01-16, 2020.

GOMES, Ana Maria. Um (possível) campo de pesquisa: aprender a cultura. In: TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (Orgs.). **Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas**. Belo Horizonte: Autentica, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

LAVE, Jean. **Apprenticeship in critical ethnographic practice**. Chicago: University of Chicago Press, 2011.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**. 2015, v. 21, n. 44.

NUNES, Raquel Rocha. **Lazer, resistência e cultura no contexto urbano: dos tambores e ritmos africanos ao Festejo do Tambor Mineiro**. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Lazer) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Belo Horizonte, 2020.

NIGRI, Bruno Silva. **O samba no terreiro: música, corpo e linguagem como prática cultural – apontamentos para o campo do lazer**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Lazer) - Universidade Federal de Minas Ge-

rais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Belo Horizonte, 2014.

NOËL, Jean-Christophe. Justiça/ Justiça Social. in: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**-Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SIMAS, Luiz Antônio. **Pedrinhas Miudinhas**: ensaios sobre ruas, aldeias e terreiros. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, p. 07 – 48, jun. 2001.

WENETZ, Ileana; RIVERO, Ivana Verônica. O gênero no brincar do recreio escolar: análise comparativa entre Argentina e Brasil. **Conexões**, Campinas: SP, v. 19, e021007, 2021. ISSN: 1983-9030.



**EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA MUNICIPAL POLO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA**

Danielle Oliveira Diniz  
Michelle Lopes Gonçalves

**Introdução**

Esse capítulo trata da proposta pedagógica da Educação Física na Escola Municipal Polo de Educação Integrada de Belo Horizonte (Pooint), a escola sede do III Encontro Pensando a Educação Física Escolar em 2022. A EM Pooint é uma escola de Educação Integral e não uma escola de tempo integral, localizada na região do Barreiro na cidade de Belo Horizonte / Minas Gerais.

A ideia da proposta pedagógica do Pooint, compartilhada pelo corpo docente da escola e do qual fazemos parte, é superar a divisão de um horário dedicado aos clássicos conteúdos escolares e outro para as atividades diversificadas organizadas em vivências. Além de romper com essa lógica, compreendemos como necessária uma proposta curricular de fato, integrada e distinta das grades preestabelecidas e fragmentadas em disciplinas. Desenvolvemos trabalhos por meio de eixos ou roteiros temáticos que articulam os conteúdos e componentes curriculares das diversas áreas do conhecimento e que instiguem os estudantes a buscar respostas para questões problemas a partir das provocações e mediações dos educadores.

Dentro da proposta, os estudantes puderam ressignificar a Educação Física como componente de Códigos e Linguagens e trabalhar temas transversais pertinentes ao cenário mundial e ao tema do evento Pensando Educação Física Escolar: “Justiça curricular na Educação Física: quais inéditos-viáveis são possíveis?” Assim, reflexões sobre o tema do III EPE serão feitas na medida em que o contexto histórico do Pooint e sua organização pedagógica da Educação Física forem sendo apresentadas.

O capítulo está organizado da seguinte forma: primeiro apresentamos o contexto de implementação da Escola Municipal Polo de Educação Integrada na cidade de Belo Horizonte; na sequência mostramos como se estruturam no Pooint, o Ensino Fundamental, a disciplina Educação Física e o Conexão dos Saberes, uma das estratégias

educativas presente no percurso dos estudantes. Por fim, tratamos do processo de escolha do Poieint para sediar o III Encontro Pensando a Educação Física Escolar.

### **Contexto de implementação da Escola Municipal Polo de Educação Integrada e de sua proposta pedagógica**

Belo Horizonte foi uma das cidades precursoras na implementação de uma concepção inovadora na educação integral. Novas referências e paradigmas ancoraram propostas de ampliação das jornadas escolares no século XXI (Cidade Escola Aprendiz, Escola-Bairro e Escola Integrada) à luz do reconhecimento do pioneirismo de Anísio Teixeira e Darci Ribeiro que no século XX ousaram em efetivar experiências de Educação Integral como as Escolas Parques na Bahia e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Estado do Rio de Janeiro.

Em junho de 2012 foi inaugurado o POINT – Polo de Integração do Barreiro. A obra do Governo do Estado tinha como finalidade original ser um centro de referência para a juventude com oferta de atividades de esporte, lazer, cultura e qualificação profissional. Com a cessão do espaço para o Município de Belo Horizonte, a SMED – Secretaria Municipal de Educação – criou por meio do Decreto Nº 14.985, de 10 de agosto de 2012, alterado pelo Decreto Nº 15.449, de 16 de janeiro de 2014, a Escola Municipal Polo de Educação Integrada que passou a ser nomeada como EM Poieint. Até o ano de 2017, a escola se propunha a desenvolver projetos com estudantes vindos de algumas escolas municipais da regional Barreiro, projetos com a comunidade do entorno, tais como academia comunitária, formações para educadores do programa Escola Integrada, secção de espaços para diversos eventos entre outros.

No ano de 2017 a EM Poieint se propôs a abrir turmas de Educação de Jovens e Adultos orientada por um grande movimento de abertura mais efetiva à comunidade do Barreiro de Cima. Em agosto do mesmo ano, após inúmeras ações de mobilização e divulgação, iniciam-se agrupamentos de jovens, adultos e idosos, vinculados administrativamente à Escola Municipal Ana Alves Teixeira, afinal a EM Poieint não tinha na época autorização para a oferta da EJA. A princípio são organizadas quatro turmas, sendo uma pela manhã (8h às 11h), uma à tarde/noite (16h às 19h) e duas à noite (19h às 22h). Em meados de outubro, após um grande número de interessados, uma segunda turma é aberta no horário da manhã. As turmas se organizaram con-

forme orientação da política para EJA da cidade de Belo Horizonte, mas buscou um diferencial a partir de uma proposta pedagógica à luz da concepção de Educação Integral. Assim, além das atividades vinculadas às áreas de conhecimento, abordadas de forma interdisciplinar e contextualizadas, há também a oferta de atividades e vivências educativas vinculadas a saberes populares e conhecimentos diversificados materializados nas oficinas desenvolvidas por extensionistas da EM Poeint. Ainda em 2017, no dia 2 de dezembro, é publicada a Portaria da SMED nº 73618 que autoriza o funcionamento do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, na EM Poeint a partir do ano de 2018.

Mesmo compreendendo o protagonismo e relevância do Programa Escola Integrada nos últimos dez anos, a implantação do ensino fundamental em jornada integral na EM Poeint em 2018 buscou avançar no debate sobre a Educação Integral na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, como uma política pública e não como um programa.

A palavra “jornada”, na nossa proposta, pretende comunicar a ampliação de um tempo significado por um conjunto de ações educativas diversificadas e com efetivo sentido para os sujeitos. A escola propõe uma experiência para avançar na política de Educação Integral da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, construindo percursos educativos que não separem a jornada diária dos estudantes em turno e contraturno escolar.

Não basta ampliar o tempo dos estudantes nas jornadas educativas diárias. É necessário significar o tempo da vivência e experiência dos sujeitos no desenvolvimento de uma proposta pedagógica consistente. Compreender o tempo e o espaço, na perspectiva da Educação Integral, com múltiplas possibilidades e potencialidades e desapegar do modelo da sala de aula, dos horários fixos e das aulas expositivas como locais, tempos e métodos quase exclusivos da tarefa de ensinar e aprender, é objetivo do Poeint.

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento da escola articulam em seus conteúdos a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. São temas abordados: diversidade, saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei 9.795/99). A transversalidade e interdisciplinaridade constitui uma

das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada.

## **O Ensino Fundamental na Escola Municipal Polo de Educação Integrada**

A organização do ensino fundamental, busca o efetivo diálogo e conexão dos conteúdos escolares (tradução do acúmulo dos conhecimentos acadêmicos e/ou científicos para a escola) com os saberes comunitários, a cultura popular e as experiências sociais dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

As disciplinas, tradicionalmente apresentadas nas escolas, na EM Poeint são agrupadas em três áreas do conhecimento: códigos e linguagens, ciências humanas e ciências da natureza e matemática. Além das áreas de conhecimento, a proposta pedagógica da escola conta com educadores de vivências educativas, educadores que compartilham com os estudantes os saberes de suas experiências, ou seja, os saberes não acadêmicos.

No que se refere aos estudantes, o ensino fundamental em 2022 foi composto por três turmas de, aproximadamente 18 estudantes, do 6º ano, duas turmas de, aproximadamente 18 estudantes do 7º ano, duas turmas de, aproximadamente 20 estudantes, do 8º ano e duas turmas de, aproximadamente 17 estudantes, do 9º ano. Aqui é possível perceber que a proposta traz como singularidade a composição de turmas menores.

Quanto à organização e desenvolvimento das atividades na jornada ampliada, as turmas são reagrupadas em seis setores, sendo cada um deles uma cor. Os setores são organizados com estudantes do 6º ao 9º ano com um professor de referência por dia, tendo o cuidado de que as três áreas do conhecimento (códigos e linguagens, ciências humanas e ciências da natureza e matemática) passem pelo setor na semana. Setor laranja com 26 estudantes, roxo com 25 estudantes, azul 27 estudantes, verde 29 estudantes, amarelo 24 estudantes e vermelho 25 estudantes. O quadro 1 apresenta a distribuição das disciplinas por área do conhecimento e o quadro 2 apresenta a distribuição das vivências educativas.

**Quadro 1.** Ensino Fundamental – Organização por área do conhecimento e componente curricular.

<b>ENSINO FUNDAMENTAL – JORNADA INTEGRAL</b>		
<b>Área do Conhecimento</b>	<b>Componente curricular</b>	<b>Nº de professores</b>
Ciências Humanas	Geografia	2
	História	2
Ciências da Natureza e Matemática	Ciências	1
	Matemática	1
Códigos e Linguagens	Arte	1
	Educação Física	2
	Língua Estrangeira	1
	Língua Portuguesa	2
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>12</b>

**Quadro 2.** Ensino Fundamental – Organização das vivências educativas.

<b>ENSINO FUNDAMENTAL – JORNADA INTEGRAL</b>
<b>Vivências Educativas</b>
Teatro
Circo
Esportes
Jiu Jitsu
Foto e Vídeo
Educação Ambiental
Programação
Robótica
Dança
Música

No percurso semanal, o estudante vivencia oito módulos de área do conhecimento (cada módulo é desenvolvido em uma hora e quarenta e cinco minutos), quatro módulos de vivências educativas (oficinas diversas), três módulos de orientação de estudos (cada dupla de professor com um educador tem em média 16 estudantes onde procura acompanhar de perto a vida escolar destes estudantes), dois módulos de conexão dos saberes (saberes compartilhados entre professores e educadores das vivências), um módulo de atividades autônomas (o estudante decide o que fazer), um módulo de roda de conversa e/ou equipe de responsabilidade e um módulo de cineclube (cada semana 2 anos são atendidos no cineclube).

Ao se propor pensar um outro modo de organização escolar, o Poeint estabelece um diálogo direto com o tema do III EPE – Justiça curricular. A Educação Física e demais áreas do conhecimento inseridas no contexto educacional do Poeint estão sendo pensadas, conjuntamente, para romperem com lógicas predominantes de transmissão de conteúdo escolar, ainda que muito de sua organização cotidiana encontre limitações.

Desse modo, o Poeint traz uma grande contribuição para pensarmos os inéditos viáveis na educação básica. Como exemplo, trazemos a imagem da mandala, síntese da proposta pedagógica do Poeint, em que os sujeitos envolvidos no processo são percebidos como centrais em todo processo. Sujeito esse que não está isolado de todo o contexto, mas envolvido por aspectos culturais, estéticos, sociais, corpóreos, cognitivos e afetivos, conforme imagem a seguir.



Assim como as demais disciplinas, a educação física busca integrar e interagir com as demais áreas de conhecimento e atividades escolares através de atividades teóricas e práticas. É possibilitado aos estudantes momentos de prática (nomenclatura usada para chamar as atividades físicas corporais e de movimento da educação física), que ocorrem uma vez por semana e tem duração de aproximadamente 50 minutos. Esses encontros normalmente são separados por anos, o que não inviabiliza o planejamento de atividades com anos diferentes.

Além das aulas práticas, temos os roteiros de estudos da educação física e os roteiros temáticos, sendo os últimos articulados com todas as disciplinas. Nesses roteiros, os estudantes são estimulados a ler, pesquisar e realizar diversas atividades dentro dos assuntos abordados. Os conteúdos dos roteiros temáticos são pensados dentro de um tema que é escolhido para desenvolver habilidades de todas as áreas do conhecimento, de acordo com a BNCC e as proposições curriculares da RME-BH. Os conteúdos do roteiro de estudos da educação física são pensados e desenvolvidos dentro desse tema escolhido e de acordo com o que cada ano está trabalhando, também tendo como base a proposição curricular para o ensino fundamental da RME-BH – 2º e 3º ciclos e a BNCC.

Para 2022, o grupo de educadores, juntamente com a coordenação, decidiram iniciar as atividades tendo como horizonte e experiências anteriores o tema Identidade. Esse tema se fez de suma importância, devido ao retorno à escola presencialmente pós pandemia<sup>1</sup>. Além de outros objetivos, dentro desse tema as atividades foram elaboradas com intuito de refletir sobre os impactos da pandemia em nossas vidas e, conseqüente, na escola e na educação.

---

1 Voltar para escola, após 2 anos de enfrentamento de uma pandemia, nunca vivida no mundo, tem sido o maior desafio para os educadores. Todos e cada um passou por dias difíceis em isolamento social, o oposto do que uma escola estimula e representa na vida dos adolescentes. Se para nós, adultos, foi tão difícil aceitar e aprender a lidar com todas as novidades, perdas e restrições, imagina para crianças e adolescentes. Temos vivido situações na rotina da escola nunca presentes em anos anteriores. Intolerância, indisciplina, desrespeito entre os pares e educadores, violência, falta de interesse e comprometimento com os estudos, dificuldade para lidar com as diferenças, dificuldade para lidar com seus próprios sentimentos, falta de empatia e autonomia, dificuldade de concentração e de aprendizagem. No entanto, apesar de todas as dificuldades e desafios, a participação e interesse dos estudantes pelos momentos e conteúdos relacionados às práticas corporais merecem destaque. Mesmo apesar das questões disciplinares eles se empenham, participam, se envolvem e demonstram interesse. Conseguimos avaliar uma progressão, mesmo que lenta ou diferente do esperado, no processo de aprendizagem e desenvolvimento. É esse respiro de esperança que ainda nos motiva a mantermos práticas e estratégias, a estudarmos e não desistirmos da educação e tão pouco da Educação Física.

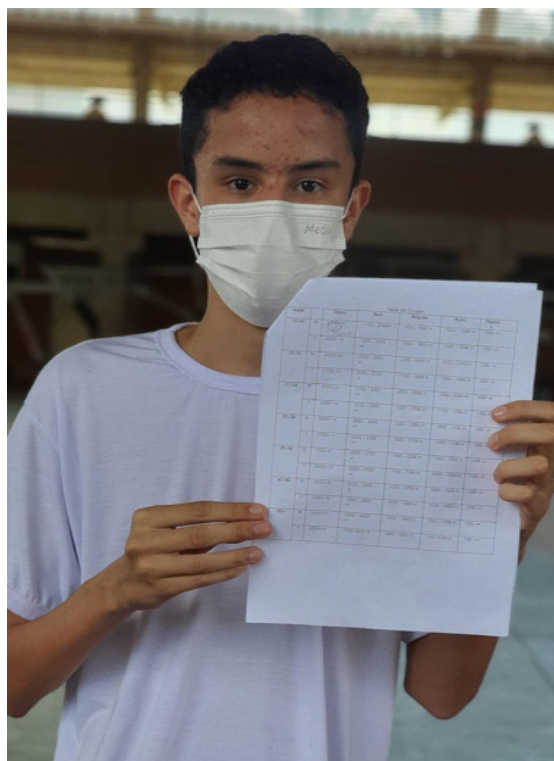


Na sequência, em comemoração aos 100 anos da Semana da Arte Moderna, o primeiro roteiro temático foi elaborado. Com o intuito de compreender em que contexto histórico e quando aconteceu a Semana de Arte Moderna (quais eram seus objetivos, qual foi a sua importância, um pouco da época e como ela influenciou tanto a arte quanto a sociedade brasileira), dois eixos de trabalho foram referência: “Memória e Patrimônio” e “Espaço e Território”.

Em nossas práticas, tentamos estimular as conexões entre os conteúdos de diversas disciplinas, utilizando-se de atividades comuns e rotineiras de forma motivadora e criativa, ressaltando-se a importância de almejar um ensino integrado, que ultrapasse a barreira de um conhecimento estanque e que esteja incorporado à prática diária de todos educadores envolvidos. A ideia é romper com a educação compartimentada e fragmentada, o que possibilita ao estudante perceber a interação entre os diversos conteúdos trabalhados em cada disciplina.

Para exemplificar essa conexão, podemos citar o conteúdo do Futsal que foi trabalhado a partir da história do esporte. Os estudantes puderam perceber e refletir sobre o surgimento e os primeiros indícios desse esporte. Apresentamos diversos textos, onde os estudantes a partir da leitura, foram estimulados a realizar debates e escritas sobre suas impressões acerca do tema. Trabalhamos ainda com o scout, onde vemos claramente a matemática no meio esportivo.

Já os testes físicos foram escolhidos para trabalhar no primeiro roteiro do tema identidade e diversidade por dois motivos principais. Primeiro como uma oportunidade dos estudantes se conhecerem um pouco mais, pois ao realizarem o teste eles conheceram, em valores numéricos, a capacidade aeróbia, puderam sentir a frequência cardíaca aumentar, a respiração mudar de ritmo e a produção de suor aumentar de forma diferente entre eles. E em segundo, os testes permitem demonstrar que, além das inúmeras diferenças na aparência, que cada um encontra-se em um nível de capacidade aeróbica e que essa pode ser influenciada por vários fatores, inclusive pela rotina durante a pandemia. Para termos uma ideia, de como a proposta de trabalho interdisciplinar e transdisciplinar funciona em nossa escola, estudantes tiveram oportunidade de compreender esse conteúdo através de aulas práticas e teóricas com a presença de professoras tanto de Códigos e Linguagens quanto de Ciências da Natureza e Matemática.



**Figura 1.** Teste de Cooper e classificação da capacidade aeróbica.

No quadro 3, apresentamos os conteúdos dos temas trabalhados nas áreas de conhecimento e na educação física, por meio, como dito anteriormente, de roteiros que a equipe de educadores produz separados por anos.

**Quadro 3.** Ensino Fundamental – Organização de temas e conteúdos.

<b>ENSINO FUNDAMENTAL – JORNADA INTEGRAL</b>			
<b>Anos</b>	<b>Tema / Roteiro de estudo</b>	<b>Educação Física - Conteúdo</b>	<b>Educação Física – Prática</b>
6º	Identidade	Diagnóstico; Aprender, conhecer e refletir sobre a capacidade aeróbica; Jogos e Brincadeiras.	Pesquisa diagnóstica; Teste de 1000 m; Rodas de conversas; Jogos X brincadeiras X esportes; Jogos e brincadeiras que os pais brincavam; Flag Football; Brincadeiras e jogos que mais gostam. Pac-man;
	Semana da Arte	Esporte de Invasão: Futebol como manifestação artística.	Aula livre a partir do que vivenciaram no tema anterior. Criaram o jogo de futebol deles;
	Atletismo	Atletismo e todas as suas provas. Filme Race e roda de conversa sobre o racismo no esporte;	Provas de velocidade; Provas de resistência; Marcha Atlética; Arremesso; Salto em altura; Salto em distância; Salto triplo; Lançamento de Dardo; Encerrar com visita técnica no CTE.

**ENSINO FUNDAMENTAL – JORNADA INTEGRAL**

<b>Anos</b>	<b>Tema / Roteiro de estudo</b>	<b>Educação Física - Conteúdo</b>	<b>Educação Física – Prática</b>
7 <sup>o</sup>	Identidade	Diagnóstico; Aprender, conhecer e refletir sobre a capacidade aeróbica;	Pesquisa diagnóstica; Teste de Cooper;
	Semana da Arte Moderna	Lutas, dança e esporte: Identificar e refletir a capoeira como uma luta, dança, esporte e como uma expressão artística.	Não teve prática relacionada a esse tema, pois logo depois do diagnóstico surgiu o interesse pelo Badminton
	Badminton	Conhecer a história, regras, objetivos e curiosidades da modalidade.	Fundamentos do badminton; Jogos adaptados; Jogos individuais e em duplas; Elaboração do Campeonato de Badminton, com regras próprias, inscrição das duplas, organização dos mesários, arbitragem, registro fotográfico e de vídeos; Campeonato e premiação;

**ENSINO FUNDAMENTAL – JORNADA INTEGRAL**

<b>Anos</b>	<b>Tema / Roteiro de estudo</b>	<b>Educação Física - Conteúdo</b>	<b>Educação Física – Prática</b>
8 <sup>o</sup>	Identidade	Diagnóstico; Aprender, conhecer e refletir sobre a capacidade aeróbica;	Pesquisa diagnóstica; Teste de Cooper;
	Semana da Arte Moderna	Jogos e Brincadeiras; Descrever, registrar e vivenciar os diversos tipos de brincadeiras retratadas nas obras de Cândido Portinari; Refletir e vivenciar brincadeiras antigas;	Não teve prática relacionada a esse tema, pois logo depois do diagnóstico surgiu o interesse pelo Tênis.
	Tênis	Conhecer a origem, evolução, modalidades, regras, objetivos e curiosidades. Filme Guerra dos Sexos para debate das questões de gênero no tênis e esportes em geral; Filme King Richard para debate das questões raciais no tênis;	Experimentação e conhecimento dos equipamentos; Fundamentos do tênis; Jogos adaptados; Jogos em duplas; Elaboração do Campeonato de Tênis, com regras próprias, inscrição das duplas, organização dos mesários, arbitragem, registro fotográfico e de vídeos; Campeonato e premiação;

**ENSINO FUNDAMENTAL – JORNADA INTEGRAL**

<b>Anos</b>	<b>Tema / Roteiro de estudo</b>	<b>Educação Física - Conteúdo</b>	<b>Educação Física – Prática</b>
9º	Identidade	Diagnóstico; Aprender, conhecer e refletir sobre a capacidade aeróbica;	Pesquisa diagnóstica; Teste de Cooper;
	Semana da Arte Moderna	Ginástica de condicionamento físico e ginástica de conscientização corporal; Interpretar as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, relacionando-as a momentos e fatos sócio-histórico-culturais considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).	A partir das discussões sobre a capacidade aeróbica e também dos padrões de beleza entramos no tópico seguinte;
	Capacidades Físicas	Conhecer as 5 capacidades físicas na teoria e vivenciá-las nas aulas práticas.	Cada capacidade física desenvolvemos aulas práticas e tudo foi retomado no roteiro de estudo;  Resistência: trabalhamos com corridas e circuitos longos;  Flexibilidade: trabalhamos com alongamentos e circuitos que envolveram a flexibilidade;  Força: vivenciamos treino de força na musculação;  Agilidade: circuito com mudanças de direção e brincadeiras;  Velocidade: corridas

**ENSINO FUNDAMENTAL – JORNADA INTEGRAL**

Anos	Tema / Roteiro de estudo	Educação Física - Conteúdo	Educação Física – Prática
	Futsal	História, evolução, fundamentos técnicos, naipes, posições, sistemas táticos. Modalidades paralímpica: Goalball.	Jogos a partir do que eles conheciam; Estafetas; Diferenças de Futsal e Futebol; Mini jogos; Jogos para desenvolver fundamentos técnicos; Jogos para desenvolver posições; Jogos para desenvolver sistemas táticos; Goalball; Elaboração do Campeonato de Futsal, com regras próprias, inscrição dos times, organização dos mesários, arbitragem, registro fotográfico e de vídeos; scout, Campeonato e premiação;

Com o objetivo de compartilhar os processos que ultrapassam os projetos/planejamentos (sempre idealizados e, por vezes, descontextualizados), abaixo compartilhamos alguns registros do cotidiano escolar na Educação Física<sup>2</sup>. Esses não devem ser tomados, entretanto, como totalidade da prática pedagógica, nem como retratos da realidade. Tratam-se de fragmentos de um cotidiano sempre mais complexo e dinâmico. Trata-se de um olhar posicionado sobre a prática: o nosso olhar.



**Anexo 1.** Teste de 1000 metros.



**Anexo 2.** Jogos e Brincadeiras – Joquempô.



**Anexo 3.** Arremesso de Peso.





**Anexo 4.** Salto em distância.



**Anexo 5.** Campeonato de Badminton (foto de estudantes responsável pelo registro).



**Anexo 6.** Estudantes ensinando o saque no Badminton.



**Anexo 7.** Explorando os equipamentos do Tênis.



**Anexo 8.** Campeonato de Tênis (foto de estudantes responsável pelo registro).



**Anexo 9.** Aula de Capacidades Físicas: força.



**Anexo 10.** Aula de fundamentos técnicos do Futsal.



**Anexos 11 e 12.** Preparação e execução Goalball.



**Anexo 13.** Momento de relaxamento da Conexão dos Saberes.



**Anexo 14.** Paratletismo no JEBH

Por fim, além das estratégias citadas acima, buscamos sempre promover parcerias externas como palestras, trabalho com estagiários da EEFFTO - UFMG, seminários, aulas passeio através de relações com instituições que ofertam um atendimento educacional especializado, a exemplo o conteúdo de Atletismo que foi proporcionado pelos estagiários de Educação Física e proposta de culminância com a visita técnica no Centro de Treinamento Esportivo da UFMG juntamente com as professoras de educação física e de Português da EM Polo de Educação Integrada.

## **Conexão dos saberes na Escola Municipal Polo de Educação Integrada**

A conexão dos saberes é uma das estratégias educativas presente no percurso dos estudantes, onde professores e educadores das vivências formam parcerias de trabalho para desenvolver temáticas dos seus conhecimentos próprios, não necessariamente da sua formação acadêmica.

Acreditamos que nos momentos da prática da educação física nas áreas de conhecimento se faz necessário oportunizar a todos os estudantes, a maior variedade de conteúdos e práticas corporais, o que difere na conexão dos saberes, pois nesses momentos podemos aprofundar alguns conteúdos esportivos para aqueles que têm interesse em treinamentos específicos e para competirem em alguns eventos esportivos. Para 2022, o foco foi aprofundar os conhecimentos sobre três modalidades esportivas, o Futsal, Badminton e Atletismo. Junto com as professoras de Educação Física que elaboraram as aulas das modalidades, teve o trabalho de consciência corporal, desenvolvido pela educadora de Dança e de respiração e concentração, desenvolvido pela professora de Português.

Acreditamos que é importante esse aprofundamento, visto que a escola já tem a tradição de participar de competições esportivas e, após a interrupção pela pandemia, não poderíamos deixar os estudantes de fora. Mesmo que o foco não seja o alto rendimento, é necessário que os estudantes aprimorem e desenvolvam conhecimentos e técnicas específicas para as modalidades que são disputadas nas competições participantes.

Os estudantes que escolheram essa Conexão participaram dos Jogos Escolares de Belo Horizonte, Torneios com as escolas integradas que frequentam o Pooint, Festivais da Bola, organizados pela FEEMG, entre outros. Além disso, alguns conquistaram sua vaga na etapa estadual, indo até Uberaba/MG para participarem dos Jogos Escolares de Minas Gerais. Sabemos a importância e objetivo da Educação Física escolar, mas sempre trabalhamos com os estudantes essa diferença do esporte educacional, exatamente por isso, esse trabalho é desenvolvido em outro momento da grade curricular e sempre permitindo e respeitando a escolha do estudante, pois eles escolhem qual Conexão participam.



**Figura 2.** Classificadas do Badminton para o JEMG.

### **Sobre o III EPE no Pooint**

Em dezembro de 2021, os coordenadores do III EPE nos procuraram com o objetivo de sondar possibilidades para a realização do Encontro no Pooint. Alguns professores/as do coletivo Pensando a Educação Física Escolar já tinham trabalhado no Pooint e destacavam em reuniões o desejo de realizar o III EPE. A escola Pooint tem tradição em acolher projetos comunitários e das escolas municipais de Belo Horizonte<sup>3</sup> e, por isso, tem um coordenador de Comunicação e Relação com a Comunidade.

Segundo os coordenadores do III EPE, a escolha pela realização do encontro no Pooint tinha relação com a proposta pedagógica da escola e com o desejo de aproximação dos membros do coletivo para com essa instituição. Outro aspecto fundamental dessa escolha vinha das possibilidades espaciais da escola para acolher o evento: a escola tem amplos espaços, dentre os quais um auditório, quadras esportivas, salas de dança, sala de música, campo de futebol, biblioteca, pátios, gramados e diversos espaços alternativos.

Destacamos que a proposta de uso dos espaços do Pooint é romper com a dinâmica das salas de aulas explorando os diversos espaços educativos da escola. São espaços educativos da escola os elencados nas tabelas<sup>4</sup> a seguir:

**Tabela 1.** Espaços educativos do prédio 01 e 02.

Área Educativa	Espaços Educativos	Agrupamentos Fixos Vivências Educativas 2º a 5º Feira	Agrupamentos Flexíveis Vivências Coletivas 6º Feira
		Previsão de Atendimento	Capacidade de Ocupação
Complexo Educativo - Prédio 1	Oficina 01	20	20
	Oficina 02	20	20
	Oficina 03	20	20
	Oficina 04	20	20
	Oficina 05	20	20
	Oficina 06	20	20
	Oficina 07	20	20
	Oficina 08	20	20
	Oficina 09	20	20
	Alfabeto 01	20	20
	Alfabeto 02	20	20
	Alfabeto 03	20	20
	Informática 01	15	15
	Informática 02	15	15
	Informática 03	15	15
	Gabinete 01	25	25
	Gabinete 02	25	25
	Gabinete 03	20	20
	Rádio 01	15	15
	Rádio 02	15	15
	Biblioteca	35	50
Auditório	35	108	
<b>Total Prédio 01</b>		<b>455</b>	<b>543</b>

Área Educativa	Espaços Educativos	Agrupamentos Fixos Vivências Educativas 2º a 5º Feira	Agrupamentos Flexíveis Vivências Coletivas 6º Feira
		Previsão de Atendimento	Capacidade de Ocupação
Complexo Esportivo - Prédio 2	Sala Térreo 01	15	15
	Sala Térreo 02	15	15
	Sala Térreo 03	15	15
	Sala Dança 01 - Térreo	20	20
	Sala Dança 02 - Térreo	35	50
	Sala Dança 03 - 2º Andar	30	30
	Sala Dança 04 - 2º Andar	30	30
	Sala Dança 05 - 2º Andar	35	50
	Sala De Música	35	50
	Qiadra 01	35	100
	Qiadra 02	35	100
	Sala De Bocha	00	50
<b>Total Prédio 02</b>		<b>300</b>	<b>525</b>



**Tabela 2.** Espaços alternativos cobertos e abertos.

Área Educativa	Espaços Educativos	Agrupamentos Fixos Vivências Educativas 2º a 5º Feira	Agrupamentos Flexíveis Vivências Coletivas 6º Feira
		Previsão de Atendimento	Capacidade de Ocupação
Espaços Alternativos Cobertos	Tenda 01	00	30
	Tenda 02	00	30
	Pátio (Recepção)	00	50
	Varandão	30	30
	Arquibancada Quadra 01	00	200
	Arquibancada Quadra 02	00	200
	Arquibancada Campo	00	300
	Vão Aberto 01	30	30
	Vão Aberto 02	30	30
<b>Total Espaços Alternativos</b>		<b>90</b>	<b>900</b>
Espaços Abertos	Campo 01	30	30
	Campo 02	30	30
	Campo 03	30	30
	Área Pneus	00	30
	Área Jamelão	30	30
<b>Total Espaços Abertos</b>		<b>120</b>	<b>150</b>

**Tabela 3.** Previsão de atendimento e capacidade de ocupação.

Área Educativa	Agrupamentos Fixos Vivências Educativas 2º a 5º Feira	Agrupamentos Flexíveis Vivências Coletivas 6º Feira
	Previsão de Atendimento	Capacidade de Ocupação
Total Prédio 01	455	543
Total Prédio 02	300	525
Total Espaços Alternativos	90	900
Total Espaços Abertos	120	150
<b>Total em Pooint</b>	<b>965</b>	<b>2118</b>

A possibilidade de oferecer uma diversidade de espaços para estudantes nas ações cotidianas da escola, bem como para a comunidade, como foi o caso do III EPE, é uma grande conquista. Assim, o Pooint se destaca por ser uma instituição que abre as portas de uma escola de educação básica para acolher os desejos de sua comunidade, possibilitando uma efetiva participação popular em todo processo.

Como é possível perceber no registro acima, a organização curricular do Pooint – com a sua dinâmica de inclusão de temas pouco convencionais (que ultrapassam a ideia de conhecimento como um produto a ser ofertado), a inclusão dos conhecimentos que emergem das práticas culturais cotidianas experienciadas na comunidade e outras formas de organização dos tempos e espaços escolares – instituem algo que se aproxima da proposição de justiça curricular abordado no III EPE. A escola escolhida para sediar o encontro, também, materializa, portanto, conhecimentos fundantes que instigaram questões e debates no III EPE.

### **Referências Bibliográficas**

BRACHT, Valter. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUZA, E.S., VAGO, T. M. (Org.). **Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Proposta pedagógica Escola Municipal Polo de Educação Integrada. Belo Horizonte. Novembro, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

## O DEBATE SOBRE A JUSTIÇA CURRICULAR NO EVENTO: CAMINHOS POSSÍVEIS A PARTIR DAS MESAS DE COMUNICAÇÕES ORAIS

Gabriela Baranowski-Pinto  
Daniel Teixeira Maldonado

### Palavras iniciais: justiça curricular na educação física escolar

Justiça curricular é um tema que não se faz descolado da compreensão do contexto socialmente injusto. No caso brasileiro, este contexto multifatorial não se construiu assim em um piscar de olhos, mas é resultado de séculos de ações descoladas de qualquer senso de justiça e descomprometidas com o futuro. Somente a partir do reconhecimento dos atrasos e retrocessos representados pelo panorama societário do Brasil, e também da América Latina, sexista, misógino, racista, homofóbico, preconceituoso, subserviente e largamente resistente a mudanças, que se pode compreender que justiça curricular é uma questão de justiça social.

Este panorama que pede justiça social deveria estar diretamente atrelado às escolhas curriculares no contexto escolar, afinal o debate da educação deveria ser um ato de incessante resistência às tendências dominantes, de busca por reparação de injustiças através do trabalho com conteúdos problematizadores do *status quo*, que estabeleçam desafios de transformação, cultivem subjetividades democráticas e criem vínculos sociais e raízes culturais. Porém, falar de justiça curricular significa falar de um planejamento de processo educativo no contexto escolar que não ocorre sem disputa política (PONCE; ARAÚJO, 2019) acerca do que ensinar e aprender, de quais práticas educativas serão privilegiadas na escola e de qual modelo de humanização<sup>1</sup> ou de desenvolvimento cultural será seguido.

---

1 Lima (2008) explica que humanizar é uma compreensão do campo da antropologia, entendida como um "processo pelo qual todo ser humano passa para se apropriar das formas humanas de comunicação, para adquirir e desenvolver os sistemas simbólicos, para aprender a utilizar os instrumentos culturais necessários para as práticas mais comuns da vida cotidiana até para a invenção de novos instrumentos, para se apropriar do conhecimento historicamente constituído e das técnicas para a criação nas artes e criação nas ciências. Processo de humanização implica, igualmente, em desenvolver os movimentos do corpo para a realização de ações complexas como as necessárias para a preservação da saúde,

É por isso que para Ponce (2016), a garantia de justiça dentro da escola demanda um debate cuidadoso sobre currículo, visto seu papel historicamente autoritário, opressor e produtor de desigualdades sociais, tal qual o contexto social em que foi criado. Se antes o currículo escolar era oculto, cheio de conteúdos não explícitos, porém presentes na dinâmica escolar, agora o que preocupa são as razões ocultas do currículo hegemonicamente construído que possui uma intencionalidade velada (PONCE, 2016), muitas vezes, de busca de uma racionalidade preocupada com a eficiência em relação ao desenvolvimento do sistema econômico vigente (PONCE; ARAÚJO, 2019). Para Arroyo (2008), esta imagem reducionista vem marcando os currículos através das décadas entendendo os educandos como “empregáveis” ou recursos humanos que devem adequar-se às exigências do mundo do mercado.

É verdade, há forças que tencionam este currículo ao pensá-lo como uma construção compartilhada que visa o estabelecimento de igualdade social, respeito às diversidades (PONCE; ARAÚJO, 2019), humanização de todos (LIMA, 2008), bem como de ética, solidariedade, colaboração, austeridade, curiosidade intelectual e espírito de corresponsabilidade de forma comprometida a atender necessidades e urgências de todos os coletivos sociais (TORRES SANTOMÉ, 2012). Estas alternativas precisam ser reconhecidas e reverberadas na luta pela justiça curricular que se dá, não somente dentro da escola, mas também, externamente com o propósito de construir um mundo mais humano, justo e democrático tal qual nos fala Torres Santomé (2012).

Um currículo contra hegemônico voltado para formação humana alinhado a estes valores implica em um reconhecimento de disciplinas que comumente se encontram fora da lógica racional apresentada anteriormente. Implica pensar sobre o lugar da Educação Física e de seus conhecimentos, reconhecendo que as tensões estabelecidas entre legalidade e legitimidade, que sempre ameaçam sua retirada do currículo vigente, desnudam desconfianças acerca das contribuições da disciplina para o processo de escolarização de crianças, jovens e adultos no contexto escolar (FURTADO; BORGES, 2020), quando a lógica imperativa é a econômica-mercadológica, de conteúdos formadores dos “empregáveis” mencionados por Arroyo (2008).

---

para as práticas culturais, para realizar os vários sistemas de registro, como o desenho e a escrita.” (p.18).

Neste espírito, o III Encontro Pensando a Educação Física Escolar foi um esforço de professores(as) que entendem que a justiça curricular perpassa a manutenção da disciplina Educação Física e de seus conteúdos tão relevantes para a humanização dos(das) estudantes. Mais do que isso, o evento constituiu-se num esforço de professores(as) que entendem que a lógica de condução pedagógica da disciplina corre o risco de perpassar a repetição infundada e impensada, a lógica desobjetivada. Isso precisa ser desconstruído via diálogo, estudo e construção coletiva numa perspectiva tipicamente freireana dedicada à libertação ao invés da opressão (FREIRE, 1987).

### **Justiça curricular e educação física escolar: mapeamento das mesas do evento**

O III Encontro Pensando a Educação Física Escolar possibilitou que professores e professoras em formação inicial ou atuantes no contexto escolar pudessem trazer suas contribuições para o debate através das apresentações de trabalhos via Comunicações Orais. Estes trabalhos constituíram uma oportunidade para compreendermos as necessidades do contexto escolar do ponto de vista de indivíduos atuantes no “chão da escola” e estudiosas(os) do tema, afastando o risco de tratarmos do assunto justiça curricular num engessamento platônico distanciado da realidade.

Esta possibilidade foi assim construída para permitir a “dialogicidade” freiriana<sup>2</sup> tal qual anunciada na obra *Pedagogia do Oprimido* de 1970. No Encontro, ela se deu pela abertura de oportunidade a qualquer interessado(a) em participar como apresentador(a) de trabalhos sobre “situações-limites”<sup>3</sup> (FREIRE, 1987) e os “inéditos-viáveis”<sup>4</sup> (FREIRE, 1987). Esta seção do evento foi valiosa na medida em que também trouxe um frescor ao Encontro evitando a construção

---

2 Para Freire (1970), a dialogicidade se refere ao estímulo ao diálogo essencial para uma educação como prática de liberdade. Este processo envolve a busca pelos elementos constitutivos da palavra em suas dimensões de ação e reflexão, ou seja, de práxis. É pela práxis que o autor acredita no potencial de transformação do mundo, pois existe uma possibilidade concreta de problematização da realidade e fuga da alienação.

3 As “situações-limites” são compreendidas por Freire (1987) como problemas em potencial encontrados no fazer diário. Muitas vezes, o problema vislumbrado poderá ter desdobramento tão ameaçador que se opta por manter a “situação-limite” que é mais favorável (FREIRE, 1970).

4 Os inéditos-viáveis são soluções praticáveis para “situações-limites” que podem se encontrar despercebidas, percebidas e até já terem sido aplicadas, que valorizam limites e potencialidades dos(das) envolvidos(as) e seus contextos culturais (FREIRE, 1987).

de um programa de evento que refletisse apenas as visões pessoais de Educação Física e Justiça Curricular da comissão organizadora. Também, oportunizou que assuntos diversos, fontes de inquietação para professores(as) atuantes e em formação, pudessem ser compartilhados e refletidos.

Ressalta-se, porém, o desafio em particular da organização das Comunicações Orais para o Encontro. A incerteza provocada pelo contexto de pandemia vivido, fez com que a decisão pela realização do evento fosse atrasada na esperança de realização de um encontro presencial. Este atraso também ocorreu por parte da submissão das comunicações orais que foram pouco a pouco chegando, mas demandaram prorrogações de prazos pela organização do evento. Por fim, entendeu-se que o evento teria uma proporção menor e que o número de comunicações recebidas era suficiente para este novo panorama.

Dito isso, a importante relação dialógica também foi visível no processo de acolhimento dos trabalhos submetidos antes do evento. Todos os trabalhos recebidos foram lidos por um(a) parecerista elencado(a) pela comissão científica. Neste processo, optou-se por adotar um olhar peculiar de qualificação e contribuição para a autoria dos trabalhos, ao contrário do comum veredito aceitação/rejeição de certos eventos acadêmicos. Para fazê-lo, foram necessárias 1) a leitura atenta dos textos pelos pareceristas, 2) a escrita cuidadosa dos pareceres com indicações de melhorias e contribuições para o aprimoramento do conteúdo afim de qualificar os trabalhos sem alterar seus aspectos subjetivos, mas evidenciando-os com objetividade e clareza e, por último, 3) a reescrita transformadora e oportuna dos trabalhos pela autoria considerando o parecer recebido com subsequente reenvio para reavaliação.

Diante dos trabalhos propostos para as Comunicações Orais, dois momentos distintos de apresentação, debate e reflexão foram possibilitados na programação do evento<sup>5</sup>. Nestes dois momentos, os(as) participantes do evento puderam optar por acompanhar uma das duas mesas temáticas de comunicação oral disponíveis. Definidas somente após a (re)submissão dos trabalhos tendo em vista as “situações-limites” gerais presentes nos mesmos, as quatro temáticas principais de comunicação oral foram: 1) Educação Física Escolar e a valorização da negritude brasileira, 2) Formação de professores e

---

5 Para uma compreensão da organização das comunicações orais na programação do evento III EPEFE veja a Coletânea do evento (MALDONADO, PINTO, GOMES, 2022).

professoras de Educação Física Escolar, 3) Formação docente e experiências político-pedagógicas interdisciplinares na Educação Física Escolar e 4) Educação Física, reformas curriculares e diversidade cultural. O não estabelecimento de temas a priori para as mesas temáticas, que não o do próprio evento, contribuiu para o acolhimento de diversos pontos de vista que, posteriormente, foram agrupados considerando-se uma linha temática em comum.

### *1. Educação Física Escolar e a valorização da negritude brasileira*

A mesa “Educação Física Escolar e a valorização da negritude brasileira” foi organizada com quatro trabalhos que foram apresentados como comunicação oral. Temas como jogadores negros no futebol brasileiro, o congado nas festividades juninas, resistências e caminhos para a problematização da capoeira e as memórias e narrativas da comunidade escolar para o enfrentamento do racismo nas aulas de Educação Física foram apresentados e discutidos com os(as) participantes. Outro ponto de destaque é que essa atividade contou com experiências político-pedagógicas de professores(as) do componente curricular que lecionam no Ensino Fundamental e Médio, de escolas municipais e federais, além de pesquisas realizadas em nível de mestrado.

Ao analisar os temas das apresentações, já é possível compreender que a justiça curricular perpassou todas as reflexões produzidas nessa parte do evento. Nesse contexto, Velloso, Maldonado e Freire (2022a) descreveram uma experiência político-pedagógica nas aulas de Educação Física em uma perspectiva antirracista. A partir do livro “O negro no futebol brasileiro”, os marcadores socioculturais de raça foram problematizados com estudantes do 2º ano do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Após um bimestre de debates e reflexões, as autoras e o autor mencionaram que as aulas de Educação Física Escolar precisam promover experiências que questionem a reprodução dos preconceitos, discriminações e apagamentos vivenciados pela população negra no Brasil relacionadas com as práticas corporais.

Com a intencionalidade de valorizar as danças de matriz africana, Malta e Silveira (2022) relataram uma experiência que ocorreu em uma escola pública de Belo Horizonte/MG na prática de dança do congado nas atividades de Educação Física que foram desenvolvidas para os festejos juninos do ano de 2016. Dessa forma, a autora e o



autor desvelaram os desafios e dilemas encontrados pelos(as) professores(as) autores(as) durante o processo de ensino e aprendizagem desta prática corporal nas aulas do componente curricular. Para finalizar as reflexões, foi apontado que mesmo estando presente no cotidiano da comunidade escolar em questão, no qual alguns(mas) educandos(as) participam de grupos de congado, essa manifestação cultural e artística ainda se apresenta invisibilizada nas práticas político-pedagógicas da escola e da Educação Física, assim como também está ausente no projeto político-pedagógico e na organização curricular desta instituição de ensino.

A capoeira também é uma manifestação da cultura corporal de referência histórica afro-brasileira que foi discutida durante essa mesa. Malta, Freitas e Nicácio (2022) detalharam um relato de experiência sobre os desafios vivenciados por uma professora de Educação Física no ensino da capoeira, para estudantes do 7º e 9º ano de uma escola pública municipal de Belo Horizonte/MG. Dentre as dificuldades identificadas, foi mencionado que a associação da capoeira ao candomblé gerava uma resistência dos(das) estudantes em participar das aulas por conta dos discursos que produzem uma intolerância religiosa. No final do projeto, concluiu-se que explorar os gestos da capoeira e do maculelê ajudou os(as) educandos(as) a conhecerem seu próprio corpo, suas diferenças, seus limites e as possibilidades de outras experiências corporais. Além disso, eles e elas compreenderam os processos de formação da cultura brasileira, entenderam de que forma se processaram as relações de poder no Brasil colonial, como essas vinculações se perpetuaram nos dias atuais nas práticas corporais e como a capoeira se constituiu como uma manifestação de resistência e luta.

Por fim, Barbosa (2022) apresentou o desenvolvimento parcial de um projeto de mestrado profissional que está em curso na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Nesta investigação, as reflexões com a temática antirracista foram desenvolvidas, a partir da proposição de narrativas autobiográficas, que compõe um enredo de práxis que foram e estão sendo desenvolvidas nas aulas de Educação Física e, em interdisciplinaridade com o componente curricular Arte. O autor exibiu uma web série documental produzida na pesquisa que possui a intencionalidade de proporcionar reflexões nos(nas) professoras e professores de Educação Física e demais interessados em relação a temática, estimulando o pensar sobre a pro-

dução de conhecimento como processos coletivos que tenham como objetivo trabalhar o tema racial no ambiente escolar.

Ao finalizar essas apresentações, todos e todas envolvidos(as) no processo refletiram sobre a importância de planejar e efetivar uma Educação Física Escolar antirracista nas escolas brasileiras, propondo atividades de ensino que valorizem as práticas corporais de matriz africana e afro-brasileira, problematizando os casos de racismo que persistem nas manifestações da cultura corporal e valorizando os saberes e as experiências produzidos pela negritude que perpassam as danças, lutas, esportes, ginásticas, jogos e brincadeiras e a relação das pessoas com o seu próprio corpo.

## *2. Formação de professores e professoras de Educação Física Escolar*

Na sala de comunicações orais focada na “Formação de professores e professoras de Educação Física Escolar”, quatro trabalhos foram apresentados tematizando as experiências de formação docente inicial vividas através do Programa de Iniciação à docência (PIBID), do Programa Residência Pedagógica (PRP) ou dos Estágios Obrigatórios. Estas experiências dialogaram com o ensino proporcionado nas escolas e, em alguns momentos, com as contribuições da universidade para a formação docente.

Freitas et al. (2022) compartilharam suas experiências no projeto de ensino Grupo de Trabalho Diferenciado “GTD Afetos Remotos” construído através das trocas de aprendizagens entre crianças do 3º ano do ensino fundamental, professora e professores em formação inicial do PIBID. Desenvolvido durante o Ensino Remoto Emergencial, o GTD foi criado remotamente e desenvolvido para suprir a necessidade das crianças de um espaço de participação efetiva para contar sobre suas experiências em família. Desse modo, o GTD driblava as limitações do dia-a-dia conteudista da escola que não viabiliza a livre manifestação de educandos(as) nas aulas e tende a ser inflexível em relação aos temas abordados. Organizado de forma “ritualizada” em três momentos que perpassavam contar, brincar e mostrar, as interações proporcionadas pelo GTD faziam deste um espaço privilegiado de construção de identidade: 1) de educandos(as) a partir de suas interações participativas e, portanto, ativas, com o mundo e 2) de docentes em formação via amadurecimento de suas compreensões acerca das relações construídas com as crianças, na escola, no

ensino remoto, na busca de provocar aprendizagens e sentidos. Resalta-se o desafio inovador do trabalho com sentimentos e emoções, pouco abordados nas disciplinas convencionais e tão necessários enquanto conteúdos possíveis de serem inseridos no contexto escolar.

O trabalho de Moura e Martins (2022) constituiu-se em um honesto relato acerca de suas experiências enquanto estudantes da UFV-Florestal e participantes do PRP efetivado na rede estadual em Juatuba-MG. O tema funk foi o escolhido para o relato, como uma espécie de “situação-limite” freiriana, dada sua popularidade generalizada entre os(as) estudantes e a sua concomitante desvalorização no contexto escolar com consequente inexistência no currículo vigente. Os autores trouxeram esta temática propondo uma abordagem baseada na perspectiva cultural do currículo da Educação Física, que propõe a problematização e o debate acerca das práticas corporais por este componente curricular. O trabalho apresentado não se furtou a revelar os desafios enfrentados no contexto de atuação, pontuando questões altamente complexas que interferem amplamente na garantia diária de justiça nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas, como desinteresse e não participação nas atividades por parte dos(das) estudantes, questões de inclusão, gênero e bullying. Ficou evidente no relato sobre os(as) estudantes o estigma de preconceitos carregado pelo funk, mesmo entre os(as) adeptos(as) dessa manifestação cultural. O trabalho revela o processo de descoberta de estratégias de ensino e diálogo para instigar a superação de preconceitos e construções equivocadas, de modo que os autores não parecem medir esforços para adequar as suas intervenções através de um planejamento flexível. Numa perspectiva de aprendizagem freiriana, os autores consideram ter provocado um estranhamento capaz de (re)significar o funk.

O diálogo nesta seção foi ampliado por Lemos, Santos e Fernandes (2022) que proporcionaram reflexões sobre a complexidade da docência em Educação Física, com especial ênfase no papel dos estágios obrigatórios na formação docente e nas contradições e consequências do posicionamento curricular deste encargo ao final do curso de Licenciatura em Educação Física. Ao questionar se os professores em formação são capazes de se apropriar da complexa prática docente, as autoras apresentam uma “situação-limite” (FREIRE, 1987) retratada pela apropriação pouco analítica e teoricamente frágil e superficial das experiências de estágio docente no curso. Em se tratando de justiça curricular, o ensaio expõe um viés da forma-

ção docente que pode ser entendido como deficiente e que, pode-se inferir, constitui fonte de injustiça limitadora do currículo. O grande problema apontado no trabalho diz respeito ao descompasso entre o que se observa na escola, seus saberes e especificidades e aquilo que é retratado nos debates e disciplinas da Licenciatura. Mais do que isso, observa-se que esta reflexão é deixada para o fim do curso, o que contribui para falhas na apreensão do fazer docente alimentando ideias equivocadas sobre a profissão.

Retomando a reflexão sobre o PRP desenvolvido no âmbito da UFV-Florestal, o trabalho seguinte focalizou as experiências e desafios de imersão escolar de Souza e Gomes (2022). Traçando um panorama de dificuldades de implementação da imersão, o trabalho pontuou fatores contribuidores para esta situação como as incertezas em relação ao projeto institucional, a indefinição do papel do residente na escola e a tensão nas relações construídas entre residentes e estudantes. Apesar de enfatizar entraves para a residência, o trabalho é propositivo na medida em que, reconhecendo a relevância do projeto, apresenta indicações para o aprimoramento do programa como: 1) a oferta aos residentes de uma formação inicial sólida e 2) de uma formação permanente com discussão de temas pertinentes à docência, bem como 3) o estabelecimento de um planejamento cuidadoso de todas as etapas inerentes ao PRP e de 4) um diálogo mais aproximado entre escolas e núcleos do programa.

O debate nesta mesa foi bastante enriquecedor e se deu acerca dos entraves para a formação inicial observados, como por exemplo, as rejeições sofridas pelos(as) professores(as) em formação ao serem propositivos e instigadores de mudanças nos processos de ensino-aprendizagem sobre a cultura corporal. Ressaltaram-se as valiosas contribuições trazidas pelos programas PRP e PIBID, bem como pelo estágio obrigatório para a formação inicial, reconhecendo-se o papel dos mesmos na qualificação docente. A relevância da formação inicial em Educação Física se fez presente assim como a pertinência da ocupação de espaços de reflexão e discussão como o III EPEFE pelos(as) estudantes de graduação em formação.

### *3. Formação docente e experiências político-pedagógicas interdisciplinares na Educação Física Escolar*

Na mesa sobre “Formação docente e experiências político-pedagógicas interdisciplinares na Educação Física Escolar”, cinco comu-

nicações orais foram apresentadas. Neste momento, foram explicitados olhares de professores(as), atuantes no campo no nível de ensino fundamental e em formação inicial, no contexto da rede pública de ensino, com especial enfoque na realidade da escola de aplicação e, também, no diálogo com a formação inicial de professores(as) de Educação Física. Áreas como história, comunicação, arte e o direito são elencadas nos trabalhos apresentados trazendo proposições de outros modos de compreensão, ensino e aprendizagem.

No trabalho de Moura e Silva (2022a) foram apresentadas reflexões motivadas pelo desenvolvimento do GTD “Esportes e Mídias” no primeiro semestre de 2022, junto a alunos dos anos finais do ensino fundamental, dentro do Programa de Imersão Docente (PID). Neste GTD, o esporte foi abordado em diálogo com notícias veiculadas que intencionavam produzir temas geradores de debates sobre aspectos contemporâneos, de saúde e diversidades, culminando no desenvolvimento de um jornal sobre o conteúdo. O relato pontuou dificuldades iniciais da experiência da docência, principalmente, diante das expectativas frustradas dos estudantes de vivenciarem aulas práticas. Questionando em qual lugar os(as) docentes tem tematizado os esportes em suas aulas, o trabalho constituiu um exemplo prático das possibilidades para a abordagem deste conteúdo em uma perspectiva não-convencional reveladora da riqueza no debate sobre esportes, altamente dependente da relação com a sociedade.

O desafio de desenvolver um projeto docente foi compartilhado no trabalho seguinte que retratou a experiência de professoras articulando os encargos didáticos de Educação Física e Artes no cotidiano do 3º ano do ensino fundamental da rede pública municipal de Contagem – MG (CASTRO; COURA; SILVA, 2022). O projeto interdisciplinar possuía como objetivos explorar, experimentar e desenvolver as habilidades que envolvem o corpo e a consciência corporal, a criatividade e expressividade, a coordenação motora, a concentração e a autonomia na criação de um trabalho coletivo. A preocupação com a manutenção da dimensão lúdica no desenvolvimento das atividades foi explicitada pelas autoras que enfatizaram as possibilidades de trabalho utilizando-se de uma diversidade de formas de linguagem envolvendo música, movimentos, desenhos, jogos, brinquedos e brincadeiras. Num movimento propositivo as autoras compartilharam o processo de implementação do projeto que possui um caráter de inovação importante.

Trazendo um debate sobre fontes históricas, Silva (2022) traçou a linha de tempo da (re)estruturação da Educação Física escolar no contexto do Centro Pedagógico da UFMG. Ainda que focado nos anos entre 1972 a 1997, o trabalho da professora faz um resgate histórico para visibilizar as experiências pedagógicas de (ex)professores(as) de Educação Física no contexto escolar. Ao dialogar com a história a autora resgatou processos educativos diversos perpassando estudos críticos em tensionamento com visões mais alinhadas à aptidão física e ao paradigma esportivo. Ao olhar para o passado na referida escola, o trabalho explicita os caminhos espinhosos percorridos pela área da Educação Física Escolar que, tal qual esperado, reflete um percurso ainda em construção permeado por décadas de descompasso em relação a seu objeto de estudos e sua função na escola. Esta “situação-problema” traçada representa entraves para o estabelecimento de um currículo mais justo na área, que pode fazer uso da história para consolidar sua identidade cultural, individual e coletiva, bem como alterar suas práticas e experiências no contexto escolar.

O relato de experiência de Moura e Silva (2022b) compartilhou ações e percepções de uma intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do PID junto a estudantes do 7º ano do ensino fundamental do Centro Pedagógico tendo como enfoque o ato de brincar (jogos, brinquedos e brincadeiras). Este projeto foi vivenciado dentro do GTD “Brinquedocência” que buscou ampliar as possibilidades para os entendimentos sobre os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, para além do âmbito da infância e promovendo reflexões sobre as experiências formativas brincantes voltadas para adolescentes e também para os adultos/docentes envolvidos no processo. A temática possui grande relevância para a discussão da justiça curricular, pois o brincar é ação muitas vezes tida como inadequada para o mundo adulto, sendo retirado do currículo escolar nos anos finais, quando os(as) estudantes já são considerados(as) adolescentes. Assim, o GTD constitui não somente uma forma de resistência, mas também um “inédito viável” na medida em que propõe uma alternativa para tratar o assunto na escola e construir novos sentidos e significados para o brincar na adolescência.

O último relato desta seção instigou importantes reflexões sobre a própria justiça, quando esta é convocada a adentrar a escola para resolver seus problemas. O trabalho de Silva (2022) mapeou 52 eventos violentos ocorridos nas aulas de Educação Física em escolas de Belo Horizonte – MG, mediados por operadores do judiciário nos anos

de 2014 e 2015, número bastante representativo considerando-se a falta de costume de nossa sociedade em judicializar suas questões. Num esforço por caracterizar o processo de registro de ocorrências, que segue o que determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o autor descreve a complexidade das fases de registro de atos violentos ou infracionais cometidos pelos estudantes nas aulas de Educação Física, desde o acionamento da Polícia Militar, passando pelo encaminhamento à delegacia especializada, até a audiência preliminar na presença do Juiz de Direito da Infância e Adolescência.

Ao enfatizar como a judicialização é um processo descolado dos padrões da ética e dos costumes adotados pelas famílias dos(das) estudantes e também pela escola, o trabalho indica o quanto a escola, e a Educação Física, abdica de mediar conflitos, de realizar intervenções e deixa de ser o “ponto de apoio na rede de proteção e segurança para crianças e adolescentes” (p. 40). Constitui-se em uma análise da “situação-problema” que permeia as ações violentas no contexto escolar visando estimular um movimento de debate sobre esta lacuna na produção acadêmica da Educação Física Escolar.

Após as apresentações diversos ouvintes presentes na mesa se sentiram provocados tanto pelos aspectos de (in)justiça social quanto pelas soluções propostas trazidas pelos trabalhos e trouxeram questões. O papel da escola foi discutido, mas também as posturas e formas de resposta possíveis de professores(as) foram pautados como entraves para lidar com diversas situações-problema. Em especial, percebeu-se grande incômodo e provocação trazida pelo último trabalho apresentado sobre violência, de modo que foi consenso entre os presentes que este assunto requer maiores aprofundamentos e momentos de discussão, inclusive junto a outros atores que fazem parte do mesmo.

#### 4. *Educação Física, Reformas curriculares e diversidade cultural*

O diálogo produzido na mesa “Educação Física Escolar, reformas curriculares e diversidade cultural” foi intenso e necessário, levando os(as) participantes a pensarem sobre as relações impertinentes entre as políticas educativas neoliberais e as práticas político-pedagógicas que valorizam a justiça curricular. Portanto, temas como reforma do ensino médio e Base Nacional Comum Curricular foram discutidos e relacionados com a tematização e problematização dos marcadores socioculturais de classe social, raça e gênero que atra-

vessam as práticas corporais nas aulas de Educação Física Escolar. Assim, a grande pergunta geradora dessa atividade do evento foi a seguinte: até quando os professores e as professoras do componente curricular irão propor e sistematizar projetos que resultam na justiça curricular tendo que, em contrapartida, observar reformas educacionais que estimulam as inteligências socioemocionais, projetos de vida acrílicos e saberes superficiais para a classe trabalhadora?

Nessa conjuntura, Velloso, Maldonado e Freire (2022b) produziram um ensaio com o objetivo de analisar como a reforma do Ensino Médio e a publicação da Base Nacional Comum Curricular desse ciclo de escolarização escancarou o projeto educacional neoliberal que vem sendo implementado no Brasil. No entendimento das autoras e do autor, o “Novo ensino médio” foi organizado para forjar subjetividades neoliberais nos(nas) estudantes, a partir da ideia de um currículo “flexível”, desenvolvimento das inteligências socioemocionais e o reforço da dualidade histórica de uma formação intelectual para as elites dirigentes e manual para a classe trabalhadora. Indo de encontro a essa triste realidade, foi discutido duas experiências de uma professora e um professor de Educação Física do IFSP que fazem resistência contra essas reformas, buscando efetivar uma prática político-pedagógica progressista.

Ao problematizar as relações de gênero que atravessam as práticas corporais, Amaral (2022) refletiu sobre uma experiência que possuiu como objetivo narrar, compreender e analisar atividades de ensino, relações, vivências, conflitos e tensionamentos presentes em um processo de ensino-aprendizagem do futebol em uma escola privada de Belo Horizonte/MG com estudantes das séries iniciais do ensino fundamental. A partir do diálogo com a literatura, o autor constatou que o futebol é uma prática atravessada por questões de gênero, em que meninos determinam os modos de jogar e as meninas não se veem pertencentes a este espaço/prática. Esta relação entre os gêneros mostrou-se ainda mais evidente com as fragilidades afetivas e relacionais entre sujeitos que vêm sendo afetados pelos modos de viver na pandemia. Dessa forma, a proposta buscou ensinar alguns gestos do esporte e problematizar os saberes hegemônicos, machistas, excludentes e competitivistas com os(as) educandos(as), percebendo que, ao longo do processo, houve uma diminuição do individualismo, da masculinidade e uma construção de um desejo de todo o grupo em jogar e aprender o futebol.



Na busca por uma educação inclusiva, Silveira (2022) acentuou a contribuição dos jogos de tabuleiro *Shisima*, *Mancala* e *Ludo* como práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física Escolar. A investigação consistiu em uma pesquisa de caráter histórico e documental sobre um projeto interdisciplinar desenvolvido numa escola pública de Contagem no ano de 2018. Os resultados indicaram que a inclusão escolar aconteceu interdisciplinarmente e contribuiu para o desenvolvimento da autonomia e participação social dos(das) estudantes.

Para finalizar as apresentações, Maldonado e Velloso (2022) discorreram sobre uma experiência educativa realizada nas aulas de Educação Física no ensino médio integrado do IFSP, na perspectiva de defender uma visão epistemológica da função social do componente curricular na educação básica. O projeto político-pedagógico foi realizado com duas turmas do 1º ano dos cursos técnicos em Administração e Informática integrados ao ensino médio de um campus do Instituto Federal de São Paulo. Assim, o autor e a autora defenderam que a função social das aulas de Educação Física é possibilitar que os(as) jovens realizem uma leitura de mundo densa sobre as práticas corporais a partir de diferentes linguagens, tomando consciência da sua realidade e ampliando o seu pensamento crítico.

Quando as perguntas começaram a surgir, ficou nítido que os(as) participantes compreenderam a intencionalidade da mesa, pois eles e elas refletiram e analisaram sobre o momento político que vivemos no Brasil, a destruição das políticas públicas na área de educação, os cortes de verbas, os retrocessos das legislações que pipocam em diversos territórios brasileiros e como a Educação Física Escolar está sendo afetada de forma negativa por esse momento nebuloso, autoritário e neoconservador. É a necropolítica se materializando sob nossos olhos. Todavia, o debate se encerrou com a certeza de que o movimento de resistência constituído por esses(as) docentes vai continuar e, em algum momento histórico, poderemos refletir sobre essas experiências político-pedagógicas tendo certeza que a justiça curricular estará se concretizando no chão das escolas e nas políticas educacionais. Naquele momento, tínhamos a esperança que as eleições federais poderiam mudar os rumos da política educacional brasileira e, durante a escrita desse capítulo, essa realidade se fez

presente com a vitória de um governante progressista para ser presidente do Brasil.

### **Para finalizar: o sonho coletivo de inéditos viáveis na educação física escolar**

A partir das contribuições desse capítulo, se torna relevante mencionarmos que a Educação Física Escolar se transformou nas últimas décadas, rompendo com uma perspectiva epistemológica pautada no desenvolvimento esportivo, da aptidão física e psicomotor. Assim, mesmo que esse movimento continue sendo contra-hegemônico, já é possível perceber professores e professoras que lecionam nas escolas planejando e efetivando as suas aulas com intencionalidades político-pedagógicas de caráter transformador (MALDONADO, 2020).

Na nossa ótica, essa realidade só se efetivou porque as Ciências Sociais e Humanas passaram a influenciar cada vez mais os debates epistemológicos, políticos e pedagógicos da produção científica da área sociocultural e pedagógica da Educação Física (MARCASSA; ALMEIDA JÚNIOR; NASCIMENTO, 2021; STTIGER, 2015). Essa virada epistêmica também provocou mudanças na formação docente, principalmente no início do século XXI, quando as políticas públicas de iniciação à docência se tornaram muito potentes em todo o território brasileiro.

Rompendo com os binarismos tão comuns na produção acadêmica da área, esse texto mostra que a prática político-pedagógica organizada pelos(as) docentes de Educação Física Escolar precisa ser analisada com cuidado e respeito aos(às) professores(as) e educandos(as), para que discursos fatalistas não tomem conta de um cenário cada vez mais dominado por gestores(as) públicos(as) e estudiosos(as) gerencialistas, que se utilizam do aparato teórico fundado no estado neoliberal para continuar reproduzindo desigualdades com as suas produções acadêmicas.

Por fim, gostaríamos de registrar a grande aproximação que os(as) pesquisadores(as) da Educação Física tiveram com o pensamento freireano nos últimos anos (BOSSLE, 2021; MALDONADO; PRODÓCIMO, 2021; NOGUEIRA; 2021; VIEIRA; TORRES, 2021). Deixar de lado uma herança de educação bancária, reproduzida pelo *modus*

*operandi* do Conselho Federal de Educação Física<sup>6</sup> e da área 21<sup>7</sup>, pode ser considerada como uma grande revolução na forma de se pensar a produção acadêmica e a prática político-pedagógica da Educação Física Escolar. E é por isso que destacamos os inéditos viáveis como sonhos coletivos de um grupo de educadores e educadoras que agem, dia após dia, e de maneira dialógica, para transformar esse mundo em um lugar mais justo, diverso e equitativo.

Finalizamos o texto fazendo a seguinte defesa. Os trabalhos mencionados anteriormente, que foram apresentados no III Encontro Pensando a Educação Física Escolar, nos fazem acreditar que inéditos viáveis são possíveis de se construir nas aulas do componente curricular. Mencionamos isso porque experienciamos, em cada sessão das comunicações orais, a luta e a resistência coletiva produzida por esses(as) docentes e estudantes nas escolas em que atuam e nas Universidades que estudam. Em vista disso, como menciona Paulo Freire em *Pedagogia da Indignação*, os educadores e as educadoras progressistas possuem o direito e o dever de tentar mudar o mundo (FREIRE, 2000). E esse é o nosso inédito viável.

## Referências

AMARAL, Pedro Gabriel Viana. Relato de experiência: você pode empregar a bola para gente jogar futebol? *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; PINTO, Gabriela Baranowski,

GOMES, Rodrigo de Oliveira. **Coletânea III Pensando a Educação Física Escolar “justiça curricular na educação física: quais inéditos-viáveis são possíveis?”** IFMG. Belo Horizonte: IFMG, 2022. p. 16-20.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. *In*: **Indagações sobre Currículo**, Brasília, MEC, 2008.

---

6 O Conselho Federal de Educação Física exerce pressão nas secretárias municipais e estaduais de educação para que todos(as) professores(as) se filiem ao órgão e paguem mensalidades. Além disso, publica recomendações para o ensino da Educação Física Escolar a partir de uma alquimia de teorias curriculares inspiradas nas pedagogias acrílicas da Educação Física, que exalta a cultura da performatividade, balizada no discurso biológico do corpo saudável, com vistas à constituição de um sujeito ativo, produtivo e empreendedor de si mesmo, atendendo às expectativas da sociedade neoliberal (NEIRA; BORGES, 2018).

7 A Educação Física faz parte da área 21 da CAPES juntamente com Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Educacional, sendo a saúde a base epistemológicas da produção de conhecimento dos cursos de Mestrado e Doutorado dessas áreas, contrariando o debate curricular mais contemporâneo da Educação Física Escolar.

BARBOSA, Hamilton Gonçalves. Educação para o enfrentamento ao racismo na escola: memórias, registros e narrativas nas aulas de Educação Física. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; PINTO, Gabriela Baranowski, GOMES, Rodrigo de Oliveira. **Coletânea III Pensando a Educação Física Escolar “justiça curricular na educação física: quais inéditos-viáveis são possíveis?”** IFMG. Belo Horizonte: IFMG, 2022. p. 85-90.

BOSSLE, Fabiano. Carta-Utopia: palavras para uma teoria pedagógica da educação física escolar crítico-libertadora. In: MEIRELES, Bruno Freitas et al (Orgs.). **Freireando há 100 anos: o encontro com a Educação Física Escolar**. Curitiba: CRV, 2021. p. 139-150.

CASTRO, Gizele Aparecida Pereira; COURA, Marina de Almeida Gomes; SILVA, Thais Aparecida. O corpo na arte e na educação física. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; PINTO, Gabriela Baranowski, GOMES, Rodrigo de Oliveira. **Coletânea III Pensando a Educação Física Escolar “justiça curricular na educação física: quais inéditos-viáveis são possíveis?”** IFMG. Belo Horizonte: IFMG, 2022. p. 80-84.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Amanda Fonseca Soares; SOUZA, Gabriel Gonçalves; CASSAO, Isabella Marques; CAMPOS, Lúgia Silva; DIAS, Mariana Emanuelle Ferreira. As experiências compartilhadas no ensino remoto emergencial com crianças do 3<sup>o</sup> ano do Centro Pedagógico da UFMG. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; PINTO, Gabriela Baranowski, GOMES, Rodrigo de Oliveira. **Coletânea III Pensando a Educação Física Escolar “justiça curricular na educação física: quais inéditos-viáveis são possíveis?”** IFMG. Belo Horizonte: IFMG, 2022. p. 47-52.

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação física escolar, legitimidade e escolarização. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.10, 2020.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e Desenvolvimento Humano. In: **Indagações sobre Currículo**, Brasília, MEC, 2008.

LEMONS, Fernanda Guimarães; SANTOS, Gabrielle Núbia Rodrigues; FERNANDES, Gyna de Ávila. “Futuros professorxs entendem a prática docente?": uma inquietação nos quarenta e cinco minutos do segundo tempo. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; PINTO, Gabriela Baranowski, GOMES,

Rodrigo de Oliveira. **Coletânea III Pensando a Educação Física Escolar “justiça curricular na educação física: quais inéditos-viáveis são possíveis?”** IFMG. Belo Horizonte: IFMG, 2022. p. 58-62.

MALDONADO, Daniel Teixeira. **Professores e professoras de Educação Física progressistas do mundo, uni-vos!** Curitiba: CRV, 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira; PRODÓCIMO, Elaine. Por uma epistemologia crítico-libertadora da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano VII, v. 3, p. 6-23, 2022.

MALDONADO, Daniel Teixeira; VELLOSO, Livia Roberta da Silva. Educação Física Escolar no Ensino Médio integrado: diálogo, tomada de consciência e formação do pensamento crítico sobre as práticas corporais. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; PINTO, Gabriela Baranowski, GOMES, Rodrigo de Oliveira. **Coletânea III Pensando a Educação Física Escolar “justiça curricular na educação física: quais inéditos-viáveis são possíveis?”** IFMG. Belo Horizonte: IFMG, 2022. p. 26-30.

MALTA, Mariana Soares Ferraz; SILVEIRA, Walber. O congado nas festividades juninas da escola municipal Antônio Salles Barbosa – narrando os desafios e dilemas das vivências com as danças folclóricas na Educação Física Escolar. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; PINTO, Gabriela Baranowski, GOMES, Rodrigo de Oliveira. **Coletânea III Pensando a Educação Física Escolar “justiça curricular na educação física: quais inéditos-viáveis são possíveis?”** IFMG. Belo Horizonte: IFMG, 2022. p. 69-73.

MALTA, Mariana Soares Ferraz; FREITAS, Amanda Fonseca Soares; NICÁCIO, Luiz Gustavo. Percepções discentes, docentes e familiares: resistências e caminhos para a capoeira na escola. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; PINTO, Gabriela Baranowski, GOMES, Rodrigo de Oliveira. **Coletânea III Pensando a Educação Física Escolar “justiça curricular na educação física: quais inéditos-viáveis são possíveis?”** IFMG. Belo Horizonte: IFMG, 2022a. p. 74-79.

MARCASSA; Luciana Pedrosa; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **Ensino de Educação Física e formação humana**. Curitiba: Appris, 2021.

MOURA, Diego de Deus; MARTINS, Victor Beata Neves. Residência pedagógica: tematizando o funk nas aulas de educação física. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; PINTO, Gabriela Baranowski, GOMES, Rodrigo de Oliveira. **Coletânea III Pensando a Educação Física Escolar “justi-**

**ça curricular na educação física: quais inéditos-viáveis são possíveis?” IFMG. Belo Horizonte: IFMG, 2022. p. 42-46.**

MOURA, Fernando Alvarenga; SILVA, Giovanna Camila. Sobre a relação esportes e mídias: uma experiência de formação com estudantes do ensino fundamental. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; PINTO, Gabriela Baranowski, GOMES, Rodrigo de Oliveira. **Coletânea III Pensando a Educação Física Escolar “justiça curricular na educação física: quais inéditos-viáveis são possíveis?”** IFMG. Belo Horizonte: IFMG, 2022. p. 95-99.

MOURA, Fernando Alvarenga; SILVA, Giovanna Camila. “Brinquedocência”: experiências do brincar com estudantes adolescentes. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; PINTO, Gabriela Baranowski, GOMES, Rodrigo de Oliveira. **Coletânea III Pensando a Educação Física Escolar “justiça curricular na educação física: quais inéditos-viáveis são possíveis?”** IFMG. Belo Horizonte: IFMG, 2022. p. 53-57.

NOGUEIRA, Valdilene Aline. **A construção coletiva de inéditos viáveis**: em busca de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar libertadora. 291 f. Doutorado em Educação Física. Universidade São Judas. São Paulo, 2021.

NEIRA, Marcos Garcia; GORGES, Clayton Cesar de Oliveira. Esquadriñar e governar: análise das recomendações do CONFEF para a Educação Física escolar. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 571-590, 2018.

PONCE, Branca Jurema. O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, out./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660533>

PONCE; Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). Dossiê Temático: Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1045-1074 jul./set. 2019.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **La justicia curricular**: El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Ediciones Morata, 2012.

SILVA, Giovanna Camila. Fontes para a história da educação física no centro pedagógico da UFMG (1972-1997). *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; PINTO, Gabriela Baranowski, GOMES, Rodrigo de Oliveira. **Coletâ-**

**nea III Pensando a Educação Física Escolar “justiça curricular na educação física: quais inéditos-viáveis são possíveis?”** IFMG. Belo Horizonte: IFMG, 2022. p. 100-105.

SILVA, Fabrine Leonard. A judicialização da violência nas aulas de educação física. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; PINTO, Gabriela Baranowski, GOMES, Rodrigo de Oliveira. **Coletânea III Pensando a Educação Física Escolar “justiça curricular na educação física: quais inéditos-viáveis são possíveis?”** IFMG. Belo Horizonte: IFMG, 2022. p. 100-105.

SILVEIRA, Walber. Os jogos de tabuleiro como conteúdo da cultura corporal na Educação Física Escolar na perspectiva da Educação Física inclusiva. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; PINTO, Gabriela Baranowski, GOMES, Rodrigo de Oliveira. **Coletânea III Pensando a Educação Física Escolar “justiça curricular na educação física: quais inéditos-viáveis são possíveis?”** IFMG. Belo Horizonte: IFMG, 2022a. p. 63-68.

SOUZA, Bruno Macedo; GOMES, Kalinca Pena. A educação física no programa de residência pedagógica: relato de experiência. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; PINTO, Gabriela Baranowski, GOMES, Rodrigo de Oliveira. **Coletânea III Pensando a Educação Física Escolar “justiça curricular na educação física: quais inéditos-viáveis são possíveis?”** IFMG. Belo Horizonte: IFMG, 2022. p. 91-94.

STIGGER, Marco Paulo. **Educação Física + Humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

VELLOSO, Livia Roberta da Silva; MALDONADO, Daniel Teixeira; FREIRE, Elisabete dos Santos. “O negro no futebol brasileiro”: por uma Educação Física Escolar antirracista no IFSP. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; PINTO, Gabriela Baranowski, GOMES, Rodrigo de Oliveira. **Coletânea III Pensando a Educação Física Escolar “justiça curricular na educação física: quais inéditos-viáveis são possíveis?”** IFMG. Belo Horizonte: IFMG, 2022a. p. 31-35.

VELLOSO, Livia Roberta da Silva; MALDONADO, Daniel Teixeira; FREIRE, Elisabete dos Santos. Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular e Educação Física no IFSP: a escola como espaço de luta. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; PINTO, Gabriela Baranowski, GOMES, Rodrigo de Oliveira. **Coletânea III Pensando a Educação Física Escolar “justiça curricular na educação física: quais inéditos-viáveis são possíveis?”** IFMG. Belo Horizonte: IFMG, 2022b. p. 21-25.

VIEIRA, Luiz Renato Assunção; TORRES, Juliana Rezende. Possibilidades para um currículo crítico-libertador de Educação Física à luz de Freire. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Edição especial. Setembro, p. 51-65, 2021.





# REGISTROS OUTROS: A JUSTIÇA CURRICULAR FORA DA CAIXINHA

Patrícia Ferreira Evangelista da Silva e  
Sílvia Spotorno de Carvalho

Falar de registros outros do III Encontro Pensando a Educação Física Escolar (EPEFE) é falar das bonitezas deste evento.

É contar, mostrar, ilustrar e sentir a beleza que foi ver professores saindo de suas bolhas pandêmicas com anseios de contato, de abraço, de toque e tato de outros corpos que dividem irmãmente o ato de professorar.

Teve tanto carinho, saudades, afetos comprimidos no peito, desejo de compartilhar alegrias, angustias e a grande vontade de se sentir em casa, acolhido e de coração quentinho.

O evento desde a sua elaboração foi pensado de uma forma, que fosse acolhedora, que fosse algo que servisse para nos reconectar depois de tanto tempo atrás das telas.

Mesmo com receio por causa da pandemia, não abrimos mão de ser um evento presencial.

Cada detalhe foi pensado, discutido e acordado com muito carinho e acreditamos que por causa desta dedicação houve tanta entrega e tanto afeto compartilhado.

Foi de longe um evento grande como

havíamos idealizado em nossos corpos/mentes, porém, foi poético, dialético e compartilhado de imensuráveis saberes/conhecimentos.

Nos envolvemos por inteiro no tema de Justiça Curricular na Educação Física.

Após uma pandemia mundial percebemos inúmeras incertezas na educação, muitos obstáculos na continuidade do ensino: do não poder ter aulas presenciais à não acessibilidade a internet por grande parte da população brasileira.

As lacunas e dificuldades que já

existiam na educação só se expandiram e se somaram a novos obstáculos durante este episódio.

Por isso nos indagamos quais inéditos viáveis são possíveis?

Como os projetos dos docentes contribuem para a formação dos sujeitos?

As ações didáticas tem fortalecido a justiça social?

E o que significa justiça curricular na Educação Física escolar? (EPEFE, 2022).

E em nossas trocas tentamos responder essas perguntas e nos questionamos sobre nossas práticas enquanto

docentes. Práticas essas que tanto nos indagamos desde a nossa formação inicial até os dias de hoje, para saber se estamos indo no caminho certo. Nos questionamos tanto sobre essas práticas que se faz essencial estarmos juntas/os/es buscando, trocando e assim fornecendo formação continuada através das nossas vivências enquanto professoras/es.

E falamos professores porque antes de sermos professores de Educação Física, Artes, Português etc., somos educadores, aqueles que quem forma se forma e reforma ao formar (FREIRE, 2016).

Para pensar nesse ciclo dos educadores

recorreremos à simbologia da árvore. Pois ela representa, do nosso ponto de vista, todo o processo de formação docente. Começando pelo momento de se plantar uma semente, que é o momento em que somos cativados pela docência (seja ela por influência de algo ou de alguém em algum momento da nossa vida, ou por algo menos romântico, por exemplo, também podemos ser influenciados pela ausência de uma educação adequada às nossas subjetividades, necessidades e culturas).

Depois da semente plantada, começamos a crescer, a subir, em busca do sol. Neste momento

estamos em busca de um local para dar início ao processo de formação, a graduação.

Mas durante o nosso crescimento em busca do sol, também crescemos para dentro do chão, aprofundando, espalhando e criando nossas raízes e laços, gerando contatos, descobrindo e trilhando nossos caminhos em educação a formação que achamos ser a melhor.

Ao longo de sua vida uma árvore só faz crescer, crescer e crescer: tanto pra cima quanto pra baixo. Enquanto estamos nos formando e nos inventando e criando nossas opiniões, absorvendo



mais e mais conhecimentos, aprendendo e nos mostrando enquanto pessoas/professores em formação inicial.

Por fim, a árvore chega na sua fase adulta, florescendo e dando frutos. Mas ela não se finda por aí. Seu novo ciclo é florescer, dar frutos (comestíveis ou não).

E depois? Reiniciar.

Nossos caminhos enquanto formadores não são diferentes, formamos, nos formamos e reinventamos ao formar.

Nossos processos de elaboração do III

Encontro, também, não foram diferentes: constituíram crescimento e florescimento.

E aqui, nós, Patrícia e Silvia (vulgo Paty e Silvinha), vamos conduzir vocês, nessa analogia: como no ciclo de crescimento da árvore, vivenciamos o **III Encontro Pensando a Educação Física Escolar**.

Começaremos pelas raízes apresentando aquilo que estruturou o nosso **III Encontro**: o coletivo de professores **Pensando a Educação Física Escolar** (seus projetos de extensão, redes sociais e canais de comunicação, os nossos encontros para

a elaboração e organização do evento)  
Ainda entre as raízes você vai encontrar o site do evento e um link de acesso à *Paulo Freire: Uma inspiração em tempos difíceis!* Um fundamento no campo da educação!

Subindo pelo tronco estão os registros da abertura do evento.

Mas como não temos dúvidas que a nossa árvore floresceu, na sequência há diversos frutos espalhados pela copa. Eles representam a mesa de abertura, a mostra cultural, as comunicações orais, oficinas, mostras pedagógicas, mesa "Desafios do chão da escola" e festa junina.

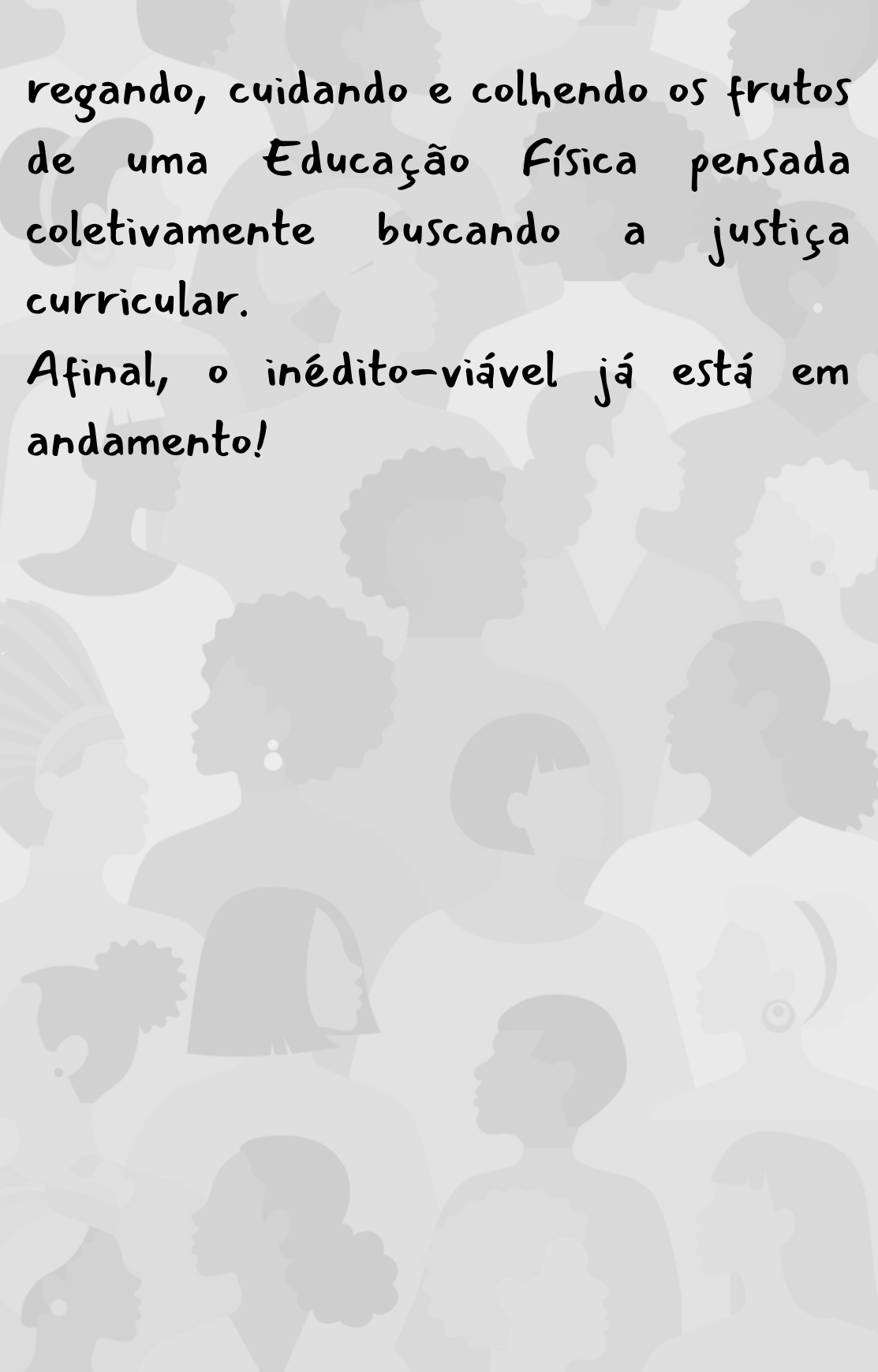
Por fim, o topo da árvore, a mesa de encerramento, com os diálogos, cânticos da Avelin e o slam do Izaú.

Divirtam-se!

Basta clicar em cada raiz, fruta e folha para ver um pouquinho mais de perto e sob a lente dos nossos "olhares outros" deste evento bonito.

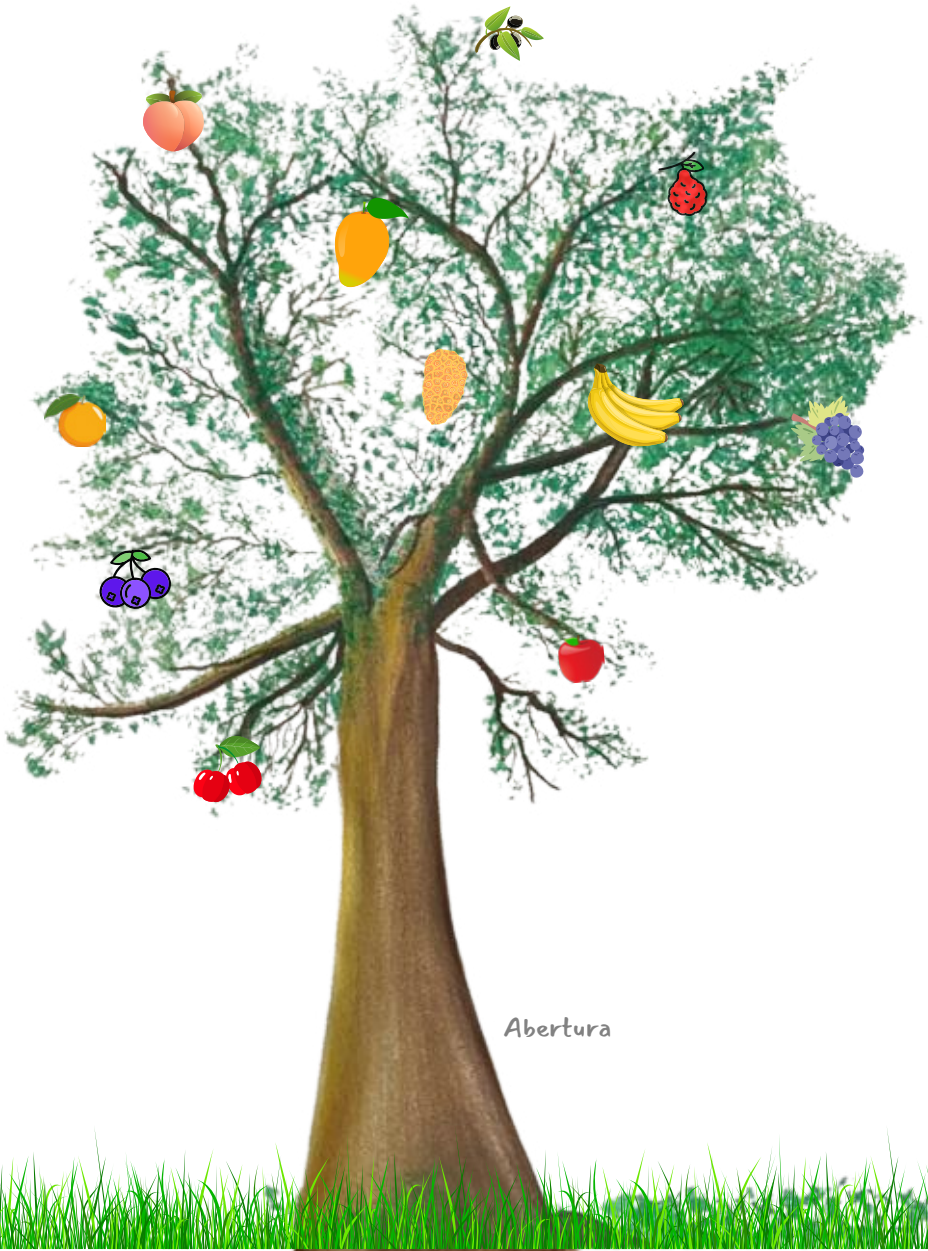
Conforme dito no próprio nome deste capítulo, "Registros Outros" é um intento para dizer do indizível, para abrir afetos silenciosos, ou quem sabe, para imaginar cheiros, cores e sabores que apenas o encontro oferece.

Que possamos continuar plantando,

The background of the page is a light gray pattern of various human silhouettes. These silhouettes are shown in profile, facing different directions, and represent a wide range of ethnicities and ages. Some have distinct hairstyles like braids or afro, while others have different haircuts. The silhouettes are semi-transparent and overlap each other, creating a sense of a diverse crowd.

regando, cuidando e colhendo os frutos  
de uma Educação Física pensada  
coletivamente buscando a justiça  
curricular.

Afinal, o inédito-viável já está em  
andamento!



Abertura



Raízes

## AUTORAS E AUTORES

**Alina Teixeira de Souza Dias** – Graduada em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2014). Especialista em Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para pessoas com deficiência pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2018). Professora do Instituto São Rafael.

**André Santos Araújo** – Professor de Educação Física em formação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

**Eliene Lopes Faria** – Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Professora do Colégio Técnico (Coltec) da UFMG. Professora do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da UFMG. Coordenadora do coletivo de Professores “Pensando a Educação Física Escolar”. Co-coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Aprendizagem na Prática Social (Naprática).

**Daniel Teixeira Maldonado** – Doutor em Educação Física pela Universidade São Judas. Pós-Doutor em Educação pela USP. Docente do Instituto Federal de São Paulo. Professor permanente do Mestrado Profissional em Educação Física do IFSULDEMINAS e colaborador do Mestrado Acadêmico em Educação Física da UNIVASF. Secretário Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) – SP.

**Daniele Diniz** – Graduada (licenciada e Bacharel) em Educação Física pelo Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira. Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

**Diego de Deus Moura** – Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa. Especialista em Práticas Pedagógicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. Integrante do Grupo de Pesquisa Oricolé – Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer.

**Gabriela Baranowski-Pinto** – Ph.D. em Psicologia pela University of Connecticut. Mestre em Estudos do Lazer pela UFMG. Coordenadora do Projeto de Extensão e Canal do Youtube “Conexão Educação Física” voltado à formação continuada de professores/as. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais. Integrante do grupo de pesquisa do CNPq Pensando a Educação Física Escolar. Bolsista de Produtividade em Pesquisa – PQ/UEMG 2021/22.

**Leandro Soares Assunção Rafael** – Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG. Graduado em Educação Física, pela UFMG. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Pensando a Educação Física Escolar do IFMG e do Observatório da Juventude da UFMG. Coordenador do projeto de extensão Conexão Educação Física do CP/UFMG. Negro professor que trabalha no projeto sociocultural Anjos d’ Rua e no Colégio Loyola.

**Marcos de Abreu Melo** – Mestre em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais. Graduado em Educação Física pela mesma universidade. Especialista em Educação Física pela Faculdade de Educação São Luís. Professor de Educação Física no Coltec - UFMG.

**Michele Lopes Gonçalves** – Graduada (licenciada e Bacharel) em Educação Física pela EEFPTO-UFMG. Especialista em Treinamento Esportivo pela EEFPTO-UFMG. Professora da Escola Municipal Polo de Educação Integrada (EM Poeint). Professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Professora da Rede Municipal de Ensino de Contagem, atuando na Educação de Jovens e Adultos.

**Paixão Sessémeandê** – Pedagoga pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Dançarine na Cia Movimento do Beco. Membre do Coletivo Beagá Cidade Menina. Membre da Rede Afro LGBT. Membre da equipe gestora do Centro de Referência das Juventudes (CRJ). Membre pesquisadore do processo de construção do Memorial pela Vida das Juventudes Negras de BH.

**Patrícia Ferreira Evangelista da Silva** – Graduada (bacharel e licenciada) em Educação Física pela Universidade Salgado de Oliveira. Professora do Instituto Federal de Minas Gerais campus Avançado



Piumhi. Membro do coletivo de professores Pensando a Educação Física Escolar.

**Ranucy Campos M. da Cruz** – Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Especialista em Ensino de Educação Física pela Pontifícia Católica de Minas Gerais – PUC/MG. Graduada (Licenciada e Bacharel) em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente no Instituto Federal de Minas Gerais, campus Ouro Preto. Integra os grupos: Pensando a Educação Física Escolar e Observatório da Juventude da UFMG.

**Raphael Alves Coelho** – Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Graduado em Educação Física pela EEEFTO/UFMG. Professor do Ensino Médio no Colégio Técnico (Coltec) da UFMG. Professor do ensino fundamental II no Colégio M2. Coordenador geral do III EPE. Membro do Coletivo Pensando a Educação Física Escolar.

**Rodrigo de Oliveira Gomes** – Doutor em Educação pela Universidade Nacional do Rosário. Mestre em Estudos Interdisciplinares do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Educação, Cultura e Lazer. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Minas Gerais Campus Congonhas. Estudioso das teorias sobre Currículo, políticas educacionais e Formação de professores.

**Silvia Spotorno de Carvalho** – Especialista em Educação Física Escolar pela faculdade Estácio de Sá. Graduada (Licenciada e Bacharel) em Educação Física pela EEEFTO da UFMG. Professora do Colégio Santo Antônio. Membro da comissão organizadora do III EPE. Membro do coletivo Pensando a Educação Física Escolar.

**Thiago José Silva Santana** – Mestre em Lazer no Programa Interdisciplinar de Estudos do Lazer na EEEFTO/UFMG. Graduado em Educação Física na EEEFTO/UFMG. Professor da rede Municipal de Belo Horizonte. Membro do Grupo de Estudos sobre Futebol e Torcidas (GEFuT). Membro do Coletivo Pensando a Educação Física Escolar. Membro do Núcleo de Relações Étnico-Raciais – Regional Norte da Rede de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte.