

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

RAQUEL ALINE PEREIRA DE SOUZA

Desafios e possibilidades do currículo cultural da Educação Física no triênio pandêmico

São Paulo
2023

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

RAQUEL ALINE PEREIRA DE SOUZA

Desafios e possibilidades do currículo cultural da Educação Física no triênio pandêmico

São Paulo
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

719d Souza, Raquel Aline Pereira de
Desafios e possibilidades do currículo cultural
da Educação Física no triênio pandêmico / Raquel
Aline Pereira de Souza; orientador Marcos Garcia
Neira. -- São Paulo, 2023.
115 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2023.

1. Educação Física. 2. Currículo Cultural . 3.
Pandemia de Covid-19. I. Neira, Marcos Garcia,
orient. II. Título.

SOUZA, Raquel Aline Pereira de. **Desafios e possibilidades do currículo cultural da Educação Física no triênio pandêmico** 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Aprovado em: ___/___/___

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____
Assinatura: _____

Prof. Dr(a). _____
Instituição: _____
Julgamento: _____
Assinatura: _____

Prof. Dr(a). _____
Instituição: _____
Julgamento: _____
Assinatura: _____

Agradecimentos

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

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

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

Essa caminhada não seria a mesma se não fossem as/os amigas/os, não é mesmo?! Por isso agradeço imensamente a paciência, o acolhimento, o carinho, as cervejas e o apoio de todas e todos. Em especial ao Vitor, por partilhar comigo as melhores reflexões sobre a vida durante essa pandemia eterna. À Aline Nascimento, por me salvar diversas vezes no mestrado e no GPEF. À Júlia e à Raúla por ouvirem meus textos e rodas de conversa e estarem sempre comigo nos momentos mais difíceis de 2021, foram elas que me ajudaram a continuar firme nesse ano de perdas. Às minhas filhas, Dandi, Laura e Lívia. À amiga Lana e suas aparições em rolês aleatórios. E em especial ao Levante Basques (Marina Basques, Cyndel Augusto, Aline Nascimento e Marcos Neves) que foram cruciais para que eu me sentisse pertencente ao GPEF.

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

À Silvania e ao Renato por todo acolhimento na minha casa paulistana.

E por fim, nada disso seria possível sem o apoio financeiro da CAPES.

*As memórias que são produzidas nos afetos e nos
encontros têm muito a dizer.*

(Marina Basques Masella)

SOUZA, Raquel Aline Pereira de. **Desafios e possibilidades do currículo cultural da Educação Física no triênio pandêmico** 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

RESUMO

Tendo em vista as recentes demandas para a educação escolar, ocasionadas pela pandemia de COVID-19, doença causada pelo vírus Sars-Cov-2 (o novo coronavírus), que provocou inúmeras modificações no cotidiano escolar com o advento do ensino emergencial em seus formatos remoto (ERE) e híbrido (EHE), buscamos identificar os limites e possibilidades do trabalho educacional durante o período, realizado por professores que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física em escolas de São Paulo. Os procedimentos metodológicos da pesquisa consistiram no mapeamento e análise de vídeos e relatos de experiências, produzidos durante o período de isolamento social, e na etnografia do ensino híbrido, realizada junto a uma professora de Educação Física que se afirma culturalmente orientada. Buscando construir novos sentidos e questionamentos sobre o objeto, recorreu-se à netnografia das videoaulas produzidas durante o ERE e o EHE; a etnografia pós-crítica em uma escola municipal de São Paulo; análise dos registros docentes publicados durante o triênio pandêmico; e entrevistas narrativas com professoras/es alinhados à proposta. As análises indicam que, apesar das restrições impostas pela pandemia, as/os professoras/es atuantes do currículo cultural de Educação Física foram agenciadas/os pelos seus princípios ético-políticos e promoveram as cenas didáticas preconizadas por essa concepção de ensino. Os dados também evidenciam a apropriação de ferramentas virtuais, tanto nos ERE e EHE quanto no retorno às aulas presenciais. Para além da flexibilidade possibilitadora do cumprimento dos protocolos de segurança sanitária, o currículo cultural em sua característica fluida e artístada se mostrou potente, no sentido de encontrar alternativas para a manutenção do contato pedagógico escola-estudantes. As visitas às escolas quanto ao retorno às aulas 100% presenciais, nos fizeram inferir uma rápida volta da rotina escolar à *normalidade*, ainda que o uso das tecnologias tenha ganhado espaço e validação como ferramenta pedagógica importante no cotidiano escolar.

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

ABSTRACT

SOUZA, R.A.P. **The teaching of Physical Education and the "new normal":** Possibilities of the Cultural Curriculum. 2023. 110 f. Research Report (Master in Education. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023).

In view of the recent demands on school education, caused by the COVID-19 pandemic, a disease caused by the Sars-Cov-2 virus (the new coronavirus), which has caused numerous changes in everyday school life with the advent of emergency teaching in its remote (ERE) and hybrid (EHE) formats, we sought to identify the limits and possibilities of educational work during the period, carried out by teachers who claim to put the cultural curriculum of Physical Education into action in schools in São Paulo. The research's methodological procedures consisted of mapping and analyzing videos and experience reports produced during the period of social isolation, and the ethnography of hybrid teaching, carried out with a Physical Education teacher who claims to be culturally oriented. Seeking to construct new meanings and questions about the object, we used netnography of the video lessons produced during the ERE and EHE; post-critical ethnography in a municipal school in São Paulo; analysis of the teaching records published during the pandemic triennium; and narrative interviews with teachers aligned with the proposal. The analyses indicate that, despite the restrictions imposed by the pandemic, the teachers involved in the cultural Physical Education curriculum were influenced by its ethical-political principles and promoted the didactic scenes advocated by this concept of teaching. The data also shows the use of virtual tools, both in the ERE and EHE and when returning to face-to-face classes. In addition to the flexibility that makes it possible to comply with health safety protocols, the cultural curriculum, in its fluid and artistic nature, proved to be powerful in finding alternatives for maintaining school-student pedagogical contact. Visits to the schools regarding the return to 100% face-to-face classes led us to infer a rapid return to normality in the school routine, even though the use of technology has gained ground and been validated as an important teaching tool in everyday school life.

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

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Discurso que deslegitima o trabalho docente	43
Figura 2 - Gráfico de projeção da educação domiciliar	46
Figura 3 - Desafios da Educação na pandemia	48
Figura 4 - Linha do tempo retorno presencial	51
Quadro 1: Produções CONBRACE 2021	22
Quadro 2: Ministros da Educação de 1988 a 2023	47
Quadro 3: Vídeos disponibilizados no canal do <i>YouTube</i> do GPEF	81
Quadro 4: Currículo Cultural da Educação Física: Campos de Inspiração; Princípios Ético-Políticos; Cenas Didáticas	106

LISTA DE ABREVIATURAS

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

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

SUMÁRIO

Introdução	13
Uma pausa para falar de afeto...	13
Sigamos com a introdução...	15
Contextualizando a pesquisa...	20
Capítulo 1 - Os impactos da pandemia de COVID 19, do negacionismo científico e da necropolítica na Educação Básica, no Brasil.	27
A sociedade pandêmica	27
Capítulo 2 - Desafios da escola, da educação física e do trabalho docente na pandemia 37	37
A personalidade autoritária do presidente Jair Bolsonaro e seus/suas apoiadoras/es e o genocídio do povo brasileiro frente à pandemia de COVID-19	43
Capítulo 3: Afinal, o que o currículo cultural tem de diferente das outras concepções de ensino da Educação Física?	60
Capítulo 4 - Procedimentos Metodológicos	77
4.1 - Percurso Metodológico	80
4.1.1 Ensino Remoto Emergencial - ERE	81
4.1.2 Ensino Híbrido Emergencial	84
4.1.3 Ensino Presencial	87
4.2 Análise dos dados	88
Capítulo 5 - Possibilidades do currículo cultural na pandemia de Covid-19	89
5.1 Currículo cultural no Ensino Remoto Emergencial	89
5.2 Currículo cultural no Ensino Híbrido Emergencial	96
5.3 Currículo cultural no retorno às aulas presenciais	99
5.3.1 Visitas às escolas - Cenas didáticas observadas nas visitas	102
Considerações Finais	102
Referências	111

Introdução

Atravessada pela arte e incentivada pelo colega do GPEF Marcos Neves, resolvi usar o espaço da introdução para contar um pouco sobre minha trajetória até aqui. Por isso, essa primeira parte do texto foi escrita em primeira pessoa do singular.

Uma pausa para falar de afeto...

Levante a bandeira do amor

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

(composição: Bia Ferreira)

No movimento de escrita eu sempre deixo para fazer a Introdução quando estou finalizando o trabalho, afinal de contas sua função é situar o/a leitor/a sobre o texto que irá ler, então, nada mais trabalhoso do que ficar voltando na Introdução sempre que o caminho da escrita muda durante a pesquisa. Relendo o que escrevi até agora, me dei conta de que o texto está muito carregado das dores com as quais tive contato nesse período. Percebi que, no decorrer do triênio pandêmico, eu havia entrado em contato com emoções que sequer sabia que existiam. Nesse caos da pandemia, duas potências me atravessaram fortemente: a vida e a morte.

A morte se manifestou para mim por meio das mais de 698 mil vidas perdidas para a doença causada pelo Sars-Cov-2; por diversas tentativas de suicídio ao meu redor; e pela perda do meu padrinho e de um tio. De mãos dadas com a morte vem o medo de receber ligações com mais notícias ruins e o pavor de perder mais alguém. Paradoxalmente, foi o

contato com a morte que me fez valorizar a vida, pois nesse mesmo período, duas sobrinhas e um sobrinho nasceram; me reaproximei de amigas/os e de uma parte da família; me reconectei comigo; e conheci pessoas que me acolheram nessa cidade fria (a frase do músico Criolo “não existe amor em SP” me fez criar diversos cenários para as experiências em terras paulistanas. Ainda bem que ele não estava certo).

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

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

No dia-a-dia as coisas são aceleradas, durante a baldeação de uma estação de metrô para outra é possível ver as pessoas como fossem robôs, parecem guiadas por controle remoto, munidas de mochilas, bolsas, pastas, celulares, fones de ouvido, elas não se olham, não se veem, não se cumprimentam, não olham nem para o caminho, pois parece que os pés são capazes de seguir sem auxílio dos olhos, ou de qualquer outro órgão sensorial. Isso tudo me assustou e me causou dificuldade na adaptação ao novo lar. Diante desse cenário um tanto

caótico, lembrando que estávamos em uma pandemia, me perguntei incontáveis vezes: o que eu tô fazendo aqui? Daí me lembrava: vim pesquisar, vim estudar, vim fazer mestrado! E com isso, vinham outros questionamentos: eu tô mesmo na USP? Será que posso dizer que sou pesquisadora? (acho que preciso alertá-la/o de que eu não tenho algumas respostas até hoje, então não se decepcione com o *spoiler*: as perguntas não morrem no final deste texto).

Chegando em São Paulo, me instalei em uma república perto do portão de pedestres da USP. Conheci um bocado de gente de tudo quanto é lugar do Brasil, um chileno, um canadense, um cubano e um colombiano. Graças a algumas pessoas dessa casa que consegui acalmar meu coração de interiorana e comecei a me sentir um pouco mais confortável na metrópole. Foi na república que conheci algumas uspianas¹. Em conversas com minhas novas amigas, nas áreas comuns da casa, descobri que todas compartilham do mesmo sentimento que eu, nós ainda não nos demos conta de que somos uspianas, detalhe que uma delas já está concluindo seu curso. Mas o que nos leva a dividir o mesmo sentimento? Vindas do interior, as primeiras da família a ter a experiência de estudar em uma das maiores universidades da América Latina, acostumadas a ouvir que não seríamos capazes de entrar na USP, e todo o sentimento de não pertencimento gerado, somados a um agravante: a pandemia. Pensando nelas; em toda minha trajetória; sensível quanto à saúde mental, entendi que seria uma boa usar esse espaço para alertar o que muitos já sabem: a pressão, a frieza, a falta de empatia, a robotização... tudo isso adocece, faz desistir, magoa e frustra. Por esses motivos iniciei meu texto com essa pausa, e com mais um pedido: cuidemos de fato da nossa saúde mental. Levantemos a bandeira do amor.

Sigamos com a introdução...

Se pesquisar significa procurar respostas para um problema, sinto que meu corpo-pesquisadora foi moldado desde a infância. No ensino fundamental, eu sempre questionava coisas do tipo: por que as meninas ficam em filas diferentes dos meninos? Por que em casa eu posso brincar com meus irmãos e na escola não posso brincar com meninos? Por que eu tenho que aprender a jogar queimada enquanto meus irmãos aprendem futebol, vôlei, handebol e basquete? As respostas eram: você faz perguntas demais; tem coisas que simplesmente são assim; porque sim. Fui crescendo e a quantidade de questionamentos aumentando, assim como meu contato com os esportes. No ensino médio, quando me deixaram praticar os mesmos esportes que meus irmãos (na escola, porque fora dela essas

¹ Apelido para estudante da Universidade de São Paulo

práticas não me eram vetadas, inclusive tive oportunidade de praticar futevôlei e vôlei de areia, que não estavam presentes nas aulas de Educação Física), entrei para as equipes de vôlei, handebol e futsal da escola e para os times de futsal e vôlei do Sport Club Juiz de Fora. Essa imersão no mundo esportivo me fez definir que eu queria cursar Educação Física na Universidade Federal de Juiz de Fora.

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

Aos 19 anos cheguei à faculdade, primeira do meu núcleo familiar a ingressar em uma universidade pública, achando que eu ia conseguir respostas para as questões da Educação Básica, mas não foi assim. Tive mais e mais inquietações. O que me levou a pensar junto com um grupo de estudantes de Psicologia e outros cursos em como encontrar as respostas. Com o incentivo de uma professora do curso de Psicologia da UFJF e um professor da UFMG, fundamos o *MUDD*Se*, em 2009. Nos encontrávamos semanalmente e buscávamos estudar questões da sexualidade com ajuda dos escritos de Foucault. Só que, naquele momento, eu não estava muito interessada nos livros, de maneira que lembro pouco das discussões travadas nos encontros que aconteciam no Centro de Psicologia Aplicada (CPA) da UFJF. Buscando dar um tom mais dinâmico ao grupo, realizamos eventos com professoras/es que se dedicavam a estudar a temática LGBTQIA+, foi assim que conheci as professoras Daniela Auad, Juliana Perucchi, e os professores Anderson Ferrari e Roney Polato. Essas/es docentes me inspiraram e inspiram até hoje, com elas/es aprendi que as perguntas não têm respostas certas, e que elas não cessam de aumentar, por isso pesquisam e muitas vezes encontram mais perguntas do que respostas como resultado de suas pesquisas. A essas alturas meu corpo-pesquisadora ganhava forma, mas eu ainda não tinha me dado conta.

Embora tenha encontrado meu lugar na cantina do Instituto de Ciências Humanas (ICH), onde aconteciam os encontros do *MUDD*Se* (sim, os encontros aconteciam em mais

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

Estive na presidência do DA, na gestão de 2018-2019, e durante esse período entrei em contato com militantes do Diretório Central dos Estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (DCE-UFJF), essa aproximação me deu a oportunidade de participar do Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física - ENEEF, ocorrido na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre-RS. Para a viagem que durou vinte e quatro horas, eu e a vice-presidenta do DA criamos uma *playlist* no *spotify* com músicas de conotação ativista, foi nesse processo que conheci a cantora e compositora Bia Ferreira, primeiro com *Cota não é esmola*, e por ter gostado do estilo e da letra resolvi explorar sua obra, encontrando a seguinte música:

De Dentro do Ap

De dentro do apê
Com ar condicionado, macbook, você vai dizer
Que é de esquerda, feminista defende as muié
Posta lá que é vadia que pode chamar de puta
Sua fala não condiz com a sua conduta
Vai pro rolê com o carro que ganhou do pai
Pra você vê, não sabe o que é trabai
E quer ir lá dizer

Que entende sobre a luta de classe
Eu só sugiro que cê se abaixe
Porque meu tiro certo, vai chegar direto
Na sua hipocrisia
O papo é reto, eu vou te perguntar
Cê me responde se cê aguentar, guria
Quantas vezes você correu atrás de um busão
Pra não perder a entrevista
Chegou lá e ouviu um
Não insista
A vaga já foi preenchida viu
Você não se encaixa no nosso perfil
Quantas vezes você saiu do seu apartamento
E chegou no térreo com um prato de alimento
Pra tia que tava trampando no sinal
Pra sustentar os quatro filhos que já tá passando mal de fome?
Quantas vezes cê parou pra perguntar o nome
E pra falar sobre seu ativismo?
Quando foi que cê pisou na minha quebrada, pra falar sobre o seu
Fe-mi-nis-mo?
Sempre deixando pra amanhã
Deixando pra amanhã
A miliano que cês tão queimando sutiã
Sempre deixando pra amanhã
Deixando pra amanhã
A miliano que cês tão queimando sutiã
Sempre deixando pra amanhã
Deixando pra amanhã
A miliano que cês tão queimando sutiã
Sempre deixando pra amanhã
Deixando pra amanhã
A miliano que cês tão queimando sutiã
E nós? As muié preta nós só serve pra vocês mamar na teta
Ama de leite dos brancos
Sua vó não hesitou, quando mandou a minha lá pro tronco

(composição: Bia Ferreira)

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

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

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

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

Nas disciplinas do mestrado, entrei em contato mais aprofundado com as teorias decoloniais, isso me fez compreender que o sentido dado para as coisas eram construções narrativas de grupos necessitados de nos fazer acreditar que somos menos por sermos mulheres e menos ainda por sermos mulheres lésbicas, percebi ali a pertinência de meus questionamentos. Meu corpo-pesquisadora foi se constituindo cada vez mais, adotando uma perspectiva decolonial, na verdade assumindo, porque desde sempre, ao questionar a ordem dita natural das coisas, me parece que estava tomada pela decolonialidade.

Interessante perceber em minha história de vida uma relação direta com as escolhas feitas para pensar esta pesquisa. Escolhi olhar para os dados levantados e produzidos pelo viés feminista, mas nem sempre me reconheci como tal; para mim, eu era uma militante LGBTQIA+ e, virava e mexia, sugeria que o movimento deveria ser chamado GGGG, só não reconhecia isso como meu feminismo gritando aqui dentro. Aprendi com Chimamanda que eu não só poderia ser, como eu sempre fui, feminista. Lendo os trabalhos das/os colegas do GPEF entendi não ter problema olhar para as questões pesquisadas buscando compreender as influências das construções de gênero, vinculadas com os vetores de força da colonialidade, sobre as práticas docentes do componente curricular historicamente pautado na divisão dos sexos.

A essa altura, meu corpo-pesquisadora se deixou atravessar por dezenas de possibilidades de leitura, escrita, releitura, reescrita; e percebeu não haver como fechar os questionamentos emergidos no ensino fundamental. As respostas encontradas deram conta de sanar algumas dúvidas, mas fizeram surgir outras, e isso num ciclo que me fez perceber a ausência de uma verdade absoluta (lógico, aqui estou influenciada pelas diversas leituras, não

fui eu quem descobri isso, só constatei na minha trajetória: aquilo que leio faz sentido na vida). Descobri meu corpo-pesquisadora como corpo-militante-sapatão-estudante-professora-pesquisadora-e tudo mais que me constitui. E muito do que me constitui está presente neste texto, tendo por objetivo apresentar o percurso traçado para identificar os limites e possibilidades da Educação Física cultural diante das dificuldades impostas pelo contexto pandêmico.

A militância está fortemente presente no primeiro capítulo, dedicado a contextualizar a sociedade pandêmica e apontar as respostas do governo brasileiro às demandas, trazendo para a discussão dados da OMS; alguns/mas autoras/es dedicados a estudar a pandemia e a produção de imunizantes; traçando um paralelo com obras que discutem os motivos da sociedade brasileira se configurar da forma que vemos atualmente. Nos segundo e terceiro capítulos, meu corpo professora-estudante-militante aparece trazendo algumas das particularidades da escola e do currículo cultural; e as respostas das secretarias municipal e estadual de Educação de São Paulo durante o período pandêmico, encerrando temporariamente a fundamentação teórica da pesquisa e abrindo espaço para, no capítulo quatro, descrever os caminhos metodológicos percorridos.

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

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

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

Contextualizando a pesquisa...

Em março de 2020, após a propagação da doença provocada pelo vírus Sars-Cov-2 (o novo coronavírus) em diversos países, a OMS decretou a pandemia de COVID-19,

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

A pandemia desencadeou em uma série de transformações sociais e econômicas, mundo afora. A mudança de hábitos levou as pessoas a adotarem o chavão ‘novo normal’ ao se referirem às adaptações diárias para atividades comuns, como o uso de máscaras para ir à padaria, a higienização das compras com água e sabão, o aumento na frequência da lavagem das mãos, o consumo de conteúdos veiculados pelas redes sociais, entre outras ações que, até 2019, não faziam parte do cotidiano. Em termos pedagógicos, o “novo normal” demandou a utilização de *lives*, web conferências, grupos de *WhatsApp*, *Facebook*, e-mails, televisão, rádio, plataformas e aplicativos personalizados para as aulas dos diversos componentes curriculares.

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

O inusitado da experiência vivida por docentes e estudantes em tempos de pandemia, impelidos ao trabalho remoto sem aviso prévio, formação adequada e, muitas vezes, na mais absoluta ausência de condições, ao que parece, levou-os à invenção de alternativas. As experiências examinadas por Pedrosa e Dietz (2020) e França e Gomes (2021) em escolas

estaduais de Minas Gerais evidenciam a adaptação das atividades costumeiras do ensino presencial para os ambientes domésticos, preservando a temática, mas recorrendo ao uso dos materiais disponíveis. Esses estudos indicam que, apesar das dificuldades, os estudantes puderam compreender a importância do movimento e da continuidade das atividades de Educação Física mesmo à distância. Machado *et al.* (2020, p. 13), ao investigarem o posicionamento dos professores do Rio Grande do Sul ante à pandemia, afirmam que “não há uma transformação da escola, nem da Educação Física escolar, nem adaptação ou reinvenção. Estão sendo vividas outras práticas. E, nessa medida, o currículo também é outro”. Ademais, avaliam a situação como oportunidade para repensar as pretensões do componente em tal contexto.

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

Ao decorrer do tempo, parece ter havido uma ampliação nos modos de se olhar para a pandemia e, com isso, foram possíveis relatos de experiências no ERE efetivadas pelos estudantes que participam do programa de Residência Pedagógica² (DEGALDINHO, 2021; SILVA *et al.*, 2021; TEIXEIRA *et al.*, 2021); em estágio curricular (SILVA *et al.*, 2020); no ensino médio (GODOI; NOVELLI, KAWASHIMA, 2021; TEIXEIRA *et al.*, 2021); e no ensino fundamental (BAPTISTA, 2021), em projeto de extensão (RODRIGUES *et al.*, 2021). Além disso, alguns trabalhos (GODOI *et al.*, 2020; NEIRA, 2021a; OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020; SILVA, FRANÇA, 2021) investigaram o ERE no Ensino Superior e na

² Programa de bolsas da CAPES, que promove a imersão da/o licencianda/o nas escolas, cujo objetivo é aprimorar a formação das/os estudantes de diversas licenciaturas.

Educação Básica (ZAIM-DE-MELO; RIZZO; RIBEIRO, 2021; MOREIRA; PEREIRA, 2021).

Em grande parte, os resultados dos estudos mencionados podem ser atribuídos às concepções de Educação Física que fundamentaram as intervenções. Tal constatação fez surgir o interesse de investigar os limites e possibilidades da perspectiva cultural da Educação Física em tempos de pandemia, pois, suspeitamos que as características dessa vertente lhe conferem a flexibilidade necessária nesse contexto atípico. Cruzando os descritores “Educação Física”, “pandemia”, “distanciamento social” e “ensino remoto emergencial”, no banco de dados do *Google Acadêmico* pôde-se identificar alguns trabalhos afins ao currículo cultural (BERSELLI; NUNES, 2021; NASCIMENTO, 2021; NEIRA, 2021b), além de experiências (MASELLA *et al.*, 2020; MONTEIRO, 2020; NASCIMENTO, 2020).

Em janeiro de 2022 foi feito um novo levantamento, revelando que em apenas um evento científico, o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), ocorrido entre os meses de setembro e dezembro de 2021, houve um total de 117 publicações em 11 de seus 13 grupos de trabalhos temáticos que abordaram a Educação Física no contexto pandêmico. Dentre esses, 42 trabalhos foram apresentados nas sessões organizadas pelo GTT Escola, não deixando dúvidas sobre a relevância do assunto para os membros da comunidade epistêmica da área.

Quadro 1 - Produções CONBRACE 2021

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

Fonte: Autoral

A produção sobre o ensino de Educação Física durante a pandemia se alargou com o passar do tempo. Pelo menos três periódicos (Motrivivência, Humanidades e Inovação; Pensar a Prática) se empenharam em organizar dossiês temáticos nos anos de 2021 e 2022, tendo suas publicações efetivadas no ano de 2022. São um total de 102 trabalhos publicados, o que reflete a relevância do tema e a preocupação das pesquisadoras/es com os desafios da pandemia para suas respectivas áreas. Nos dossiês *ecos da pandemia: a Educação Física e as crises de nosso tempo* e *Covid 19 e os desafios para a Educação Física*, dedicados a publicar textos com interface na Educação Física, é possível encontrar trabalhos tanto das áreas abarcadas pelo bacharelado quanto aqueles que se dedicaram a investigar as implicações da pandemia nas escolas. No dossiê “*Educação em tempos de pandemia e outros cenários de crise*”, publicado em 3 volumes, percebe-se ampla preocupação com os impactos da pandemia na educação, compondo trabalhos investigativos acerca da Educação Básica e o

Ensino Superior, enfocando em diversos temas relacionados, tais como direitos de estudantes, família, retorno às aulas presenciais, precarização do trabalho docente, entre outros.

No dossiê *Covid 19 e os desafios para a Educação Física*, organizado pela revista *Pensar a Prática*, foram publicados 14 trabalhos, sendo onze sobre Educação Física escolar.

No dossiê *ecos da pandemia: a Educação Física e as crises de nosso tempo e Covid 19*, organizado pela revista *Motrivivência*, encontram-se 15 trabalhos, sendo 10 em diálogo com a Educação.

Embora a produção sobre o tema tenha crescido, talvez, por se tratar de uma demanda muito recente, identificamos apenas 2 trabalhos que discutiram a Educação Física no ensino híbrido emergencial. Lima, Ferrete e Vasconcelos (2022), investigaram, por meio de uma pesquisa qualitativa, o ensino híbrido na formação inicial no interior de Sergipe, o autor e as autoras afirmam que o Ensino Híbrido gerou, naquela instituição, uma participação mais efetiva do alunado em sala de aula. Silveira e Tonini (2022), ao investigarem as ações de seis secretarias de Educação no Brasil, evidenciaram que suas atuações foram tardias e apontam a necessidade de políticas públicas para modernização das escolas.

Foi nesse cenário que buscamos identificar as possibilidades do trabalho educacional durante a pandemia, realizada por professores e professoras que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física em escolas públicas municipais e estaduais de São Paulo.

Devido às dificuldades de contenção da propagação do vírus, muito relacionada à improiciência do governo brasileiro em gerir a crise sanitária, fica evidente que a pandemia, até o momento da escrita deste texto (fevereiro de 2023), não acabou; porém, desde agosto de 2021, experimentamos janelas de diminuição do contágio graças ao aumento da população vacinada, levando a decisões específicas, como a flexibilização de medidas sanitárias e, principalmente, a reabertura das escolas; por isso, organizamos o presente trabalho de acordo com o formato de ensino adotado no decorrer da investigação: ERE, EHE e retorno às aulas 100% presenciais.

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

- Capítulo 1: “Os impactos da pandemia de COVID-19, do negacionismo científico e da necropolítica na Educação Básica no Brasil”, onde se discute o

contexto pandêmico, a produção de vacinas e a personalidade autoritária do presidente Jair Bolsonaro.

- Capítulo 2: “Desafios da escola, da Educação Física e do trabalho docente na pandemia”, onde se abordam os impactos da pandemia nas escolas e o discurso que deslegitima o trabalho docente.
- Capítulo 3: “Afim, o que o currículo cultural tem de diferente das outras propostas da Educação Física?”, momento em que as concepções de ensino do componente foram apresentadas.
- Capítulo 4 - “Procedimentos Metodológicos”, com especial dedicação a descrever os procedimentos adotados na pesquisa, iniciado no levantamento e análise de vídeos e relatos de experiências publicados no site do GPEF durante o período de isolamento social; análise de relatos de experiência e etnografia do ensino híbrido.
- Capítulo 5 - “Possibilidades do currículo cultural na pandemia de COVID-19”, onde se apresentam os materiais produzidos até o momento, bem como as análises parciais.

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

A sociedade pandêmica

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

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

A vacinação é uma das estratégias mais eficazes para a prevenção de infecções. Simplificando, a ação da vacina pode ser explicada como forma de antecipar o contato do corpo com o microrganismo infectante ou parte dele de maneira segura,

visando a estimular e preparar o sistema imunológico para quando de fato for desafiado no contato com o agente causador da doença. (ALMEIDA, 2020, p.02)

No decorrer da história da humanidade, as técnicas de desenvolvimento de vacinas foram se aprimorando. Entre o primeiro surto de varíola e a invenção da vacina se passaram oito séculos, no intervalo entre os séculos X e XVIII. Já a vacina para a gripe espanhola, do século XX, demorou quase trinta anos para ser elaborada. Com o avanço da medicina, da engenharia de bioprocessos, entre outras áreas envolvidas na produção de vacinas, o imunizante para a COVID-19 levou cerca de oito meses para ser desenvolvido. Em contrapartida, “apesar de todos os avanços alcançados na luta contra doenças infecciosas, o crescimento humano descontrolado, associado à destruição da natureza, nos torna mais vulneráveis a microrganismos que evoluem 40 milhões de vezes mais rápido que nós”. (SANTOS, 2020, p.75)

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

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

mínimos riscos das vacinas, de forma persistente e contínua, buscando convencer os indecisos a tomarem a vacina.

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

A luta contra as *fake news* levou a maioria dos governos do mundo a apoiar recentemente uma iniciativa que visa estabelecer um compromisso de não difundir desinformação em meio à pandemia. O documento foi assinado por 132 países e autoridades. De fora ficaram países como o Brasil, a China, as Filipinas e a Rússia. Como o documento constitutivo refere, em tempos de crise como a gerada pela Covid-19, a “propagação da ‘infodemia’ pode ser tão perigosa para a saúde e segurança humanas quanto a própria pandemia”. (SANTOS, 2020, p. 174)

Com o cenário caótico e suas implicações sociais e econômicas, a OMS e países de quase todo o globo, diante da inegável urgência de se obter respostas ao caos pandêmico, em um primeiro momento, estabeleceram protocolos de segurança sanitária de maneira apressada e universal, ou seja, fixando que todos os países acometidos pelo contágio do vírus Sars-Cov-2 pudessem adotar as mesmas medidas para a erradicação da COVID-19. Para Matta *et al.* (2021), esse é o equívoco que levou o Brasil a acreditar que porque a Europa estava saindo do *lockdown* as mesmas medidas poderiam ser tomadas aqui, ainda que os índices de contágio e óbito não apresentassem a mesma retração do velho continente.

Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz o mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos. Não serão possíveis outras? (SANTOS, 2020, p. 26).

Considerando os alvos privilegiados mencionados pelo autor, inferimos não haver como pensar na crise sanitária unicamente pela ótica da saúde, a esse respeito Veiga-Neto (2020, p. 3) recupera o termo *sindemia* e nos diz:

Trata-se de um neologismo bastante útil para nos referirmos à combinação e potencialização de problemas que se situam nos âmbitos sanitário, sociocultural e ambiental. Portanto, aí se incluem principalmente, no âmbito sanitário: questões da saúde individual e coletiva, patogenia e transmissibilidade de certas moléstias, prevenção e terapêutica etc.; no âmbito sociocultural: hábitos, crenças, valores, práticas culturais, educação, estrutura populacional – em termos demográficos, etários, econômicos, migracionais etc.; no âmbito ambiental: poluição, esgotamento

de recursos naturais, mudanças climáticas etc. Dado que na pandemia da COVID-19 se combinam esses três âmbitos, a palavra sindemia passou também a ser usada para designá-la.

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

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

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

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

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

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD contínua, a taxa de desocupação no Brasil atingiu seu recorde em 2020, não havendo redução em 2021 e, ao contrário, aumentando no primeiro trimestre daquele ano, quando se aproximou aos 15% do total de brasileiras/os aptos a trabalhar. A taxa de desocupação diz respeito à porcentagem da população que está apta a trabalhar, mas não consegue fazê-lo por algum motivo. Outros aspectos sobre a ocupação econômica do país durante o período pandêmico são detalhados no estudo do IBGE divulgado em junho de 2021.

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

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

A desigualdade social é especialmente aguda, e tende sempre a aumentar em países que oferecem poucas oportunidades de emprego, apresentam investimento discreto

nas áreas sociais e não estimulam o consumo de bens culturais. Não por coincidência, a desigualdade afeta, vigorosamente, os países periféricos e de passado colonial, onde se percebe a preservação de um robusto gap social no padrão de vida dos habitantes (SCHWARCZ, 2019, p. 126-127).

As desigualdades sociais marcadas pelas questões de raça, etnia e gênero fazem parte da história do país desde a invasão portuguesa no século XVI. A forte difusão do sistema do patriarcado, do mandonismo, do patrimonialismo, da violência, do sistema escravista e da corrupção, desde o período colonial (SCHWARCZ, 2019), torna o Brasil um país racista, sexista, misógino, LGBTQIA+fóbico e extremamente desigual. A manutenção do sistema escravocrata por séculos e a falta de políticas públicas que visassem à inserção das/os recém libertas/os à sociedade com o fim da escravidão, acarretaram na criação de guetos, onde elas/es se instalaram e por questão de afirmação de uma estrutura que dita uma norma branca, masculina e heterossexual, se mantêm por lá. Mesmo com o suposto fim da escravidão, a ideia de superioridade branca permanece fortemente difundida no Brasil. De acordo com Fanon (2008), o negro passa por processo de alienação de sua própria existência, e na tentativa de se enquadrar na passabilidade branca, acaba por se manter na condição de sujeito subordinado, daí a importância da autoconsciência e reivindicação da própria existência com suas individualidades.

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

Não Recomendado

Uma foto, uma foto
Estampada numa grande avenida
Uma foto, uma foto
Publicada no jornal pela manhã
Uma foto, uma foto
Na denúncia de perigo na televisão
A placa de censura no meu rosto diz:
Não recomendado à sociedade
A tarja de conforto no meu corpo diz:
Não recomendado à sociedade
Perverso, mal amado, menino malvado, muito cuidado!
Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado!
A placa de censura no meu rosto diz:
Não recomendado à sociedade
A tarja de conforto no meu corpo diz:
Não recomendado à sociedade

Não olhe nos seus olhos
Não creia no seu coração
Não beba do seu copo
Não tenha compaixão
Diga não à aberração
A placa de censura no meu rosto diz:
Não recomendado à sociedade
A tarja de conforto no meu corpo diz:
Não recomendado à sociedade

(Composição: Caio Prado)

Não Precisa Ser Amélia

Estrela que brilha, clareia a trilha
Ilumina e guia o meu caminhar
Alumeia um pouquinho esse meu caminho
Me dê uma luz, tá difícil enxergar

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

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

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

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

Não precisa ser Amélia pra ser de verdade
Você tem a liberdade pra ser quem você quiser
Seja preta, indígena, trans, nordestina

Não se nasce feminina, torna-se mulher

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

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

(Composição: Bia Ferreira)

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

Desgoverno

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

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

Já que o anjo do mal não renuncia
Tudo cobre com o véu da escuridão

Vamos pôr toda a nossa energia
Nesse grito de indignação
Um homem sem juízo e sem noção
Não pode governar esta nação

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

(Composição: Zeca Baleiro e Joãozinho Gomes, 2021)

Pensar no contexto pandêmico no Brasil é pensar na necropolítica como a naturalização da morte através do Estado, posta em ação pelo (des)governo de Jair Bolsonaro. O que seria necropolítica? Mbembe (2018, p. 17) defende a tese de que a expressão máxima da soberania de um Estado é condicionada ao biopoder, à biopolítica, que balizados pelo racismo, sob a ótica de Michel Foucault, determinam quem pode viver e quem deve morrer (o outro, o inimigo).

Na formulação de Foucault, o biopoder parece funcionar mediante a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer. Operando com base em uma divisão entre os vivos e os mortos, tal poder se define em relação a um campo biológico - do qual toma o controle e no qual se inscreve. Esse controle pressupõe a distribuição da espécie humana em grupos, a subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma cesura biológica entre uns e outros. Isso é o que Foucault rotula com o termo (aparentemente familiar) 'racismo'.

Nesse sentido, o racismo opera como regulador da “distribuição de mortes” e justifica ações como escravização e extermínio de corpos (MBEMBE, 2018). Uma vez que a classificação sugerida por Foucault, necessariamente apresenta uma ideia hierarquizada de Ser. Para tornar possível o exercício do biopoder, criam-se narrativas fabricantes de um inimigo, o Outro, aquele cuja existência oferece riscos de morte, de privação de direitos ou de perda de privilégios. Surgem daí as mais variadas formas de preconceito e legitimação da violência calcados na ideia da autoproteção. A lógica parece ser a seguinte: para que eu continue viva/o, preciso exterminar aquela/e que supostamente me oferece riscos.

Em Safatle (2019), o Estado brasileiro é necessariamente um necroestado de “organização da morte, do extermínio, da espoliação que é a maneira que o Estado tem de lembrar a uma parcela fundamental da população que ela não tem nenhuma condição de

sujeito, que ela não existe enquanto sujeito.” É comum percebermos as narrativas bolsonaristas delimitando o cercadinho das vidas valoradas em detrimento da violência corretiva (simbólica e física), disparada a todas as subjetividades que destoam ou, de alguma maneira, escancaram que as normativas defendidas por ele e seu grupo não passam de elaborações, construções e passíveis de, a qualquer momento, acabar em cinzas. É evidente: a reivindicação do direito de matar está explicitamente relacionada ao racismo, especialmente relacionada à colonialidade e à lógica da eugenia, pressupondo o domínio de uma raça sobre a outra. Em tempos pandêmicos, grupos da direita ultraconservadora se alinharam às políticas de morte potencializadas por Bolsonaro e sua trupe que, de modo totalitário, criaram espaços de extermínio da diferença, de posições contra-normativas de ser, pensar e estar no mundo.

Diante desse cenário, é imperativo investigar como a educação brasileira foi afetada pela pandemia. Considerando as decisões frente ao período, a cargo dos estados e municípios, é importante frisar que a presente pesquisa se dedica a entender quais foram as possibilidades do trabalho docente no período pandêmico, nas escolas municipais e estaduais de São Paulo. Entendendo o fato de ao longo de dois anos de crise sanitária surgiram diversos cenários implicantes em mudanças no contexto escolar, nos dedicamos a investigar como as escolas buscaram se adaptar à conjuntura pandêmica e, mais especificamente, como as/os professoras/es de Educação Física colocaram o currículo cultural em ação. A fim de alcançar esse intento, o próximo capítulo aborda os desafios da escola, da Educação Física e do trabalho docente na pandemia, procuramos trazer o panorama político e as ações das Secretarias de Educação do Estado e do Município de São Paulo.

Capítulo 2 - Desafios da escola, da Educação Física e do trabalho docente na pandemia

Há quem resista! As manifestações artísticas têm sido utilizadas como escape, fuga e desalinhos. Se no contexto pandêmico fomos estimuladas/os a ficar em casa - ainda que contrariando as decisões do desgoverno de plantão - a parcela da população que conseguiu e possuía acesso à internet, se habituou a usá-la como forma de comunicação, interação e ação. Pelas brechas tecnológicas, nos encontramos com a poesia *Ode às mortes inocentes e indecentes (Crianças da Síria e Marielle Franco – presentes!)* de Dora Incontri. questionando o que se pode fazer ante a violência interruptora de vidas, fazendo o apelo para que “não deixemos que essas mortes tenham sido em vão”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(Dora Incontri, 2018)

Embora composta no ano de 2018, em decorrência do assassinato da vereadora da capital do Rio de Janeiro, Marielle Franco, a poesia de Dora Incontri se encaixa perfeitamente no contexto pandêmico. Ao questionar as nossas ações enquanto seres que matam, bem como a naturalização da morte, ela imprime um apelo para uma educação das crianças em que possa-se abandonar a lógica herdada do patriarcado, naturalizante de meninos como futuros soldados da morte. Recorrendo à arte, a poetisa retrata cenários onde a guerra, declarada ou não, é instrumento de manutenção da soberania patriarcal e racista (MBEMBE, 2018), extintora das vozes que clamam pela igualdade e pelo direito à vida. Como a Educação Física culturalmente orientada assume uma postura contra-hegemônica (NEIRA, NUNES, 2009; NEIRA, NUNES, 2022; SANTOS JUNIOR, 2020), entendemos que colocar o currículo cultural em ação é concordar com a poetisa e agir no sentido de seu apelo, por uma formação de sujeitos compreensíveis e afirmativos no direito às diferenças.

Talvez, essas produções artísticas possam nos sensibilizar para os ocorridos e narrativas que criam realidades onde poucas vidas são amparadas, suportadas, validadas. Quais vidas contam? Em meio ao cenário caótico do triênio pandêmico de 2020-2022, é importante localizarmos as atitudes autorizantes e legitimantes da violência; e, sem esquecer da proliferação de *fake news* mencionadas acima, o desejo corrente nestas linhas é da produção de memória. Memória que a colonialidade, as atitudes antidemocráticas, os gritos ferozes dos algozes não conseguem queimar. Não há arquivo queimado na memória. Com Lélia Gonzalez (1984), compreendemos a memória como astuta, sem espaço para o jogo da consciência, da racionalização colonial que subjuga, corrompe e mata. Com efeito, os registros das/os professoras/es de Educação Física atuantes no currículo cultural constituem-se em materiais que podem auxiliar na construção de memória, a respeito de como a Educação Física cultural atravessou esse momento peculiar em nossa sociedade.

É válido ressaltar que estamos considerando a ideia de memória multidirecional, definida por Rothberg (2009) da seguinte forma:

A memória multidirecional é memória coletiva na medida em que se forma em marcos sociais; é memória compartilhada na medida em que é formada dentro de paisagens midiáticas que implicam ‘uma divisão de trabalho mnemônico’. No entanto, o conceito de memória multidirecional se difere de outros porque destaca os inevitáveis deslocamentos e contingências que marcam toda lembrança. A memória coletiva é multifacetada tanto porque é altamente mediada quanto porque indivíduos e grupos desempenham um papel ativo na rearticulação da memória, se nunca com consciência completa ou desimpedida. (p. 15-16)

Ao defender a tese da memória multidirecional, o autor tenta escapar de um modelo nomeado pelo mesmo de “memória competitiva”, convidando-nos a pensar sobre as relações de

vitimização de grupos diferentes, denunciando que as produções de memórias do holocausto e das vítimas da escravização vêm sendo colocadas numa espécie de competição entre si, como se houvesse necessidade de determinar qual desses eventos foram mais impactantes, desumandos e violentos. Para ele, "a memória é um fenômeno contemporâneo, algo que, ainda que ligada ao passado, ocorre no presente" (p. 2). Ainda de acordo com Rothberg, a memória é um trabalho, uma ação. Por esses motivos, o presente estudo se propõe coletivo, buscando olhares multidirecionais que ajudem a produzir memória do tempo pandêmico.

Escrever sobre a pandemia durante ela é senão um exercício de produção de memória. Acompanhando o raciocínio de Schwarcz (2019), apresentadora da história do Brasil como fabricação encomendada pelo Império, concluímos que, no país, os dispositivos de memória são administrados pelo Governo promotor, quando possível, do apagamento das vergonhas violências de Estado contra parcela significativa da população. Como dispositivo de memória entendemos se tratar de um conjunto de práticas vinculadas ora ao direito, ora ao dever de memória, constituído a partir de discursos, táticas e estratégias de Governo. Para Agamben (2009, p. 14), "o dispositivo é, na realidade, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações, e só enquanto tal é uma máquina de governo". Schwarcz (2019) corrobora essa ideia ao apontar que a retórica produzida para o Brasil era a do reforço da democracia racial, um conto alusivo a uma pretensa harmonia entre as raças e apagador da violência racista. Em contrapartida, as práticas de memória, de acordo com Jardim (2022, p. 01) "têm sido fundamentais como reação ao racismo antinegro e contra populações indígenas; neste sentido, a centralidade assumida por movimentos de famílias de vítimas de violência de Estado, bem como as leis 10.639/03 e 11.645/08 podem ser produtivamente pensadas no quadro das práticas de memória". Para Das (2020, p. 273) "se o processo de nomear a violência apresenta um desafio, é porque essa nomeação traz grandes riscos políticos, e não apenas porque a linguagem falta em face da violência". Pensando com as autoras e somando a lógica de necroestado de Safatle (2019), é necessário nomear a forma violenta inferida a boa parte da população brasileira durante o triênio pandêmico 2020-2022, culminando em mais de 680 mil mortes. Acreditamos que por esses motivos o uso da palavra genocídio tem sido recorrido por uma parcela de pesquisadoras e ativistas opositores ao Governo Federal naquele período. Nessa lógica, faz-se necessária a disputa da narrativa por meio de resultados de pesquisas; de produção de documentos; produção de memoriais; entre outras formas de narrar e arquivar as diversas nuances de vida e morte que o momento nos submeteu.

Os gestos e memoriais, assim montados, nos ensinam que a catástrofe sanitária produzida pelo Sars-Cov-2 é um acontecimento que coloca em operação (e, por isso mesmo, torna instável) séries heterogêneas de práticas de poder e governo. Analisar tais gestos e imagens, tomando-os como testemunhos deste tempo, é um modo de nos deixarmos olhar por eles e de sustentarmos o olhar que nos dirigem, convocando-nos — e ecoando a demanda reiteradamente presente em tantos

movimentos que têm se levantado contra a violência de Estado entre nós, em especial desde 1985 — para que nos tornemos finalmente cúmplices da lembrança dessas violências, pois consistentemente, quando encruzilhadas semelhantes se apresentaram diante de nós, optamos pelo esquecimento. (JARDIM, 2021, p.19)

Os gestos memoriais das quais a autora se refere são registros fotográficos de algumas cenas remetentes ao intitulado por ela como catástrofe sanitária. Considerando a importância do arquivo para a construção narrativa do passado (HARTMAN), é importante fazer circular outros modelos de dispositivos de memória, que sejam menos cruéis ou que não submetam os mortos a mais uma forma de violência. Há diversas formas para sua produção além da fotografia: outros gestos e outros formatos; a música é uma delas. A exemplo disso, Duarte (2021, p. 75) investiga a memória do silêncio na trilogia *La casa de los conejos*, de Laura Acoba, narrando, em primeira pessoa, as resistências ao governo ditatorial argentino em 1976. O texto de Duarte, nos é caro por oferecer uma forma de entender o jogo político da produção de memória.

A memória é a imagem do passado em frequente ameaça de desaparecimento, se não revisitada criticamente no momento presente. Aqui, vale compreender a dimensão política da memória e a obstinada responsabilidade social a favor da diversidade histórica e, sobretudo, a favor da retórica do oprimido.

Sobre a revisita crítica da imagem do passado, Hartman (2021), ao analisar percursos turísticos da escravidão, em Gana, nos faz um alerta: devemos tomar cuidado para não incorrer na espetacularização do sofrimento das pessoas mortas e daquelas que não viveram o luto, por não saberem o ocorrido do lado de cá do oceano. Nesta esteira, julgamos importante sinalizar que o exercício de escrita deste texto se resume ao esforço de produzir memória, olhando para vidas perdidas de forma solidária e não-violenta.

Investigando a sociedade pandêmica, diante de descabros do governo brasileiro na condução de políticas para a contenção da doença, nos deparamos com a notícia de que Roberto Dias, ex-diretor do departamento de logística do Ministério da Saúde, teria pedido propina de um dólar por dose de vacina para finalizar a compra de imunizantes da AstraZeneca, através da Precisa Medicamentos, que sequer as tinha à disposição para revenda. Essa situação fez reaparecer nas redes sociais a música *Tá com dólar, tá com Deus*, lançada pela banda brasileira “Francisco, el Hombre”, em 2016.

Tá Com Dólar, Tá Com Deus

O dólar vale mais que eu

Eita, fudeu

Vale mais que eu

Se essa vida se resume a dinheiro

Corre corre o dia inteiro para a vida se pagar

Faço o quê, se acordo sem trocado

Sem din din fico bolada
Sem tutu não valho nada

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

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

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

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

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

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

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

(Composição: Francisco, el Hombre)

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

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

Para além das manifestações artísticas, é preciso pensar sobre os impactos da pandemia de COVID-19 no Brasil, e, com isso, é importante ter em mente que “os desafios postos em relevo pela

pandemia não são apenas sanitários. São socioeconômicos, políticos, culturais, éticos, científicos, sobremaneira agravados pelas desigualdades estruturais e iniquidades entre países, regiões e populações” (MATTA *et al.*, 2021, p. 17).

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

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

A insistência do governo Bolsonaro no *kit* COVID, na quebra do distanciamento social, na recomendação do não uso da máscara, na negativa de compra de vacinas e os constantes conflitos com governadores dos estados, revelaram sua despreocupação com a manutenção da vida das brasileiras e brasileiros. Sua política de morte ampliou o leque de vulnerabilidade, não salvando nem a economia e nem a saúde. O Brasil de hoje enfrenta uma crise generalizada, com aumento dos preços dos alimentos, dos combustíveis e da energia elétrica, enquanto, por outro lado, o encerramento do pagamento do auxílio emergencial faz aumentar a população vulnerável. Durante o período, o governo aprovou a privatização da Eletrobrás, o aumento do montante destinado ao fundo eleitoral, pressionou a aprovação da reforma administrativa, sem contar a constante contestação da confiabilidade do processo eleitoral eletrônico. O que dá margem para supormos que Bolsonaro se manteve na lógica autoritária, genocida e de governo para os ricos, pouco importando as quase 694 mil pessoas mortas por COVID-19 entre 2020 e 2022.

O bolsonarismo e o genocídio do povo brasileiro frente à pandemia de COVID-19

Bolsonarismo, de acordo com Silva Junior e Fargoni (2021), “é uma faceta do autoritarismo brasileiro ou um autêntico populismo de direita que se articula com o neoliberalismo” (p.3). Ao se candidatar à presidência em 2018, o então deputado federal recorreu a falas que exaltavam o pensamento machista, racista e misógino, se afirmando um homem de valores cristãos, um "cidadão de bem", defensor da família, moral e bons costumes; nessa lógica, se configura como principal responsável por eliminar os perigos da sociedade, ou seja, o Outro. Quando nos referimos a Jair Bolsonaro no decorrer do texto, estendemos seu nome aos apoiadores alinhados com o mesmo

pensamento e, portanto, blindando-o, impedindo diversas vezes o processo de Impeachment. Para nós, está evidente que o ex-presidente não é o único a pensar assim, a escolha de nomeá-lo e rechaçá-lo neste texto, faz parte da proposta de produção de memória, para não esquecermos os desmandos de seu governo. Ademais, concordamos com Safatle (2019), independentemente do chefe do executivo, o *modus operandi* do Estado brasileiro é a política da morte de determinados sujeitos, os mesmos que foram deixados de lado na condução da pandemia.

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

Por meio da narrativa de que o Brasil não poderia parar sem sofrer impacto irreversível na economia, o presidente Jair Bolsonaro e seus apoiadores (bolsonaristas) difundiram o discurso de negação da gravidade da pandemia e incentivaram as brasileiras e brasileiros a manterem suas atividades econômicas, ignorando as recomendações da OMS. A postura do ex-presidente foi tão evidente que os ministros da saúde se recusaram a validar o tratamento precoce³ e foram exonerados de seus postos, até que um general sem qualquer experiência na área e despreparado para o cargo assumiu a pasta e assinou a indicação do convencionado *Kit* COVID. Cabe ressaltar a realização de três trocas da chefia do ministério em plena crise sanitária.

Corroborando o perigo do negacionismo, Santos (2021, p. 165) nos diz:

O negacionismo de Bolsonaro transformou o Brasil no epicentro da pandemia no contexto latino-americano, conforme proclamado pela OMS. No início de junho de 2020, no momento em que o Brasil contabilizava mais de 35 mil mortos, o presidente Jair Bolsonaro informou que a divulgação de dados sobre o impacto das infecções pelo novo coronavírus iria ser restringida. Em 6 de agosto contabilizava-se que o Brasil tinha 97.256 mortes, o segundo país mais atingido pela Covid-19, atrás dos EUA. Pouco tempo depois ultrapassava a barreira dos 100 mil mortos e o ritmo da devastação parecia indicar que o número poderia duplicar até o final do ano. Segundo estudo publicado na revista *Piauí* sobre a “geografia macabra” das mortes no Brasil, uma única rua do Rio de Janeiro tinha mais mortos que a cidade de Pequim, com 21 milhões de habitantes, e um único hospital acumulava o dobro do número de mortos de toda a Coreia do Sul. Para completar esse

³ Tratamento realizado com a prescrição de hidroxicloroquina, azitromicina e ivermectina, medicamentos cuja eficácia contra o coronavírus não foi comprovada cientificamente.

cenário distópico, Bolsonaro, seguindo o exemplo dos EUA, anunciou que contempla abandonar a Organização Mundial de Saúde, sob o pretexto utilizado pelos EUA, de que se trata de uma organização política.

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

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

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

Em resumo, a ascensão de uma figura autoritária está atrelada a uma narrativa de defesa contra um inimigo fabricado, dando sentido à política da inimizade à qual Mbembe (2017) se refere, e ao fato da prática da necropolítica ficar facilitada quando essa narrativa impregna a população. Corroborando com essa ideia, Schwarcz (1997), analisando a repercussão da obra *Dom Casmurro* (Machado de Assis, 1899), sugere que ao acreditar na explanação de Bentinho sobre a suposta traição de Capitu, o leitor brasileiro não reconhece as implicações abjetas de determinadas formas de autoridade como a de Bentinho, um rapaz de família rica ocupando lugar de notoriedade em sua

cidade. No romance, o autoritarismo machista/patriarcal subjugador da mulher é naturalizado, não dando à Capitu sequer o benefício da dúvida. Nessa mesma lógica, as narrativas racistas, classistas e meritocratas não chegam a ser questionadas por uma ampla parcela da população, deixando de enxergar o risco imprimido por elas, contribuindo com a propagação do ideal conservador, fascista e antidemocrático que respalda a manutenção do autoritarismo no poder; manutenção, essa, intimamente relacionada à aceitação sem questionamento da discriminação, que pode, no cenário brasileiro, se dar devido ao consumo de narrativas preconceituosas, fortemente difundidas através dos discursos de ódio em palanques ou redes sociais.

Não é a primeira vez que as/os brasileiras/os se veem sob os desmandos de um governo autoritário. Uma vez representados por uma figura abertamente preconceituosa, cidadãos/aos comuns se sentem liberadas/os a destilar seu preconceito, gerando o aumento dos casos de violência psicológica, simbólica e física contra as diferenças; contra o “inimigo”. Não é coincidência o aumento dos casos de violência doméstica desde março de 2020, quando nos vimos confinados em casa, por decorrência da pandemia. O combo quarentena e autoritarismo no poder do executivo nacional acabou por autorizar atos discriminatórios, latentes nos sujeitos preconceituosos. Recentemente, nas campanhas eleitorais, vimos uma ascensão dos crimes de ameaças e assassinatos motivados por discordância política, bem como as ações terroristas na Praça dos Três Poderes em 8 de janeiro de 2023.

Todo esse contexto resulta no genocídio do povo brasileiro, ou seja, o extermínio deliberado da população, em sua maioria em situação de vulnerabilidade econômica e social. Embora esteja evidente a necropolítica do governo, operada durante a pandemia, de maneira similar à guerra, onde permanece vivo quem tem o poder de matar e morre aquele que não tem como se defender, é necessário marcar o genocídio em curso no Brasil. Ainda que não houvesse armas de fogo em punho, as escolhas do governo de apostar em medicamentos e procedimentos ineficazes; na morosidade para a compra dos imunizantes; no negacionismo em lugar do investimento em ciência; no discurso de ódio e no desprezo pelo inimigo fabricado em narrativas, foram artifícios utilizados para deixar morrer, o mesmo que matar. A escolha é não evitá-las, priorizando vantagens pessoais, políticas ou monetárias para os chamados “cidadãos de bem”. Entenda-se: brancos, cristãos, classe média, média-alta e alta, heterossexuais e cisgêneros.

A sistematização do ensino brasileiro e o Ministério da Educação durante o triênio pandêmico

Há de se dizer que os desafios da educação brasileira não são recentes, haja vista que a construção de um sistema nacional tem sido um desafio desde o período imperial. De maneira geral, a institucionalização da escola e a obrigatoriedade da educação para todas as pessoas surge da emergência da sociedade moderna com a formação dos Estados nacionais, a datar da segunda

metade do século XIX (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992). Considerando a escola como um dispositivo de controle (FOUCAULT, 1987), pode-se dizer que é recorrente o receio dos efeitos da instrução dos sujeitos de identidades dissidentes, justificando o pouco ou até a falta de interesse do Estado em realizar políticas que visem garantir a qualidade da educação pública. Cabe a lembrança de que, no Brasil, até o início do século XX, a escolarização é historicamente direcionada e restrita à elite, cujo objetivo era o governo do Estado (NEIRA; NUNES, 2009).

Um marco legal para a sistematização da Educação brasileira é a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, que além definir a escolarização como um direito subjetivo a todas as pessoas que tenham a cidadania brasileira, indica em seu Artigo 214 a criação de um Plano Nacional de Educação de duração decenal (BRASIL, 1988), além disso, prevê, em seu Artigo 210, uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, priorizando a universalização do Ensino Fundamental. Seguindo a indicação constitucional, com a finalidade de regulamentar a Educação brasileira, em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

É importante destacar: desde a promulgação da Constituição Federal, o Brasil passou por oito alterações na presidência do Poder Executivo Federal do Brasil, conseqüentemente, o MEC sofreu mudanças conforme o governo de plantão, dentre elas, algumas que evidenciaram o posicionamento de oposição ao governo anterior, corroborando com a ideia de descontinuidade da política educacional, sugerida por Saviani (2008).

Quadro 2 - Ministros da Educação de 1988 a 2023

Presidência do Executivo	Ministro	Posse	Exoneração
José Sarney	Hugo Napoleão do Rego Neto	03/11/87	16/01/89
	Carlos Corrêa de Menezes Sant'anna	16/01/89	14/03/90
Fernando Collor	Carlos Chiarelli	15/03/90	21/08/91
	José Goldemberg	22/08/91	04/08/92
	Eraldo Tinoco	04/08/92	01/10/92
Itamar Franco	Murílio de Avellar Hingel	01/10/92	01/01/95
Fernando Henrique Cardoso	Paulo Renato Souza	01/01/95	01/01/03
Luiz Inácio Lula da Silva	Cristovam Buarque	01/01/03	27/01/04
	Tarso Genro	27/01/04	29/07/05
	Fernando Haddad	29/07/05	01/01/11
Dilma Rousseff	Fernando Haddad	01/01/11	23/01/12
	Aloizio Mercadante	24/01/12	02/02/14
	José Henrique Paim	03/02/14	01/01/15
	Cid Gomes	01/01/15	18/03/15
	Luiz Cláudio Costa (interino)	18/03/15	06/04/15
	Renato Janine Ribeiro	06/04/15	01/10/15
Michel Temer	Aloizio Mercadante	02/10/15	12/05/16
	Mendonça Filho	12/05/16	06/04/18
Jair Bolsonaro	Rossieli Soares	06/04/18	31/12/18
	Ricardo Vélez Rodríguez	01/01/19	08/04/19
	Abraham Weintraub	09/04/19	19/06/20
	Vago	20/06/20	16/07/20
	Milton Ribeiro	16/07/20	28/03/22
Luiz Inácio Lula da Silva	Victor Godoy Veiga	29/03/22	31/12/22
	Camilo Santana	01/01/23	—

Fonte: autoral

Destaca-se do quadro acima algumas questões: apenas os presidentes Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso mantiveram o ministério sob o comando de um ministro; Fernando Haddad foi o único que permaneceu no cargo depois da troca de presidência do Executivo; o governo Dilma foi o maior em trocas na chefia da pasta, sendo 6 ministros desde sua posse em 2011 até o golpe de 2016; o governo Bolsonaro foi o único em que o MEC ficou sem ministro por 26 dias, e no período de 4 anos contou com 4 transições envoltas em diversas polêmicas; o ministério nunca foi chefiado por uma mulher.

Para além dos destaques, inferimos que essas transições podem ser responsáveis pela descontinuidade nos programas nacionais, haja vista as tensões perpassadas nas demandas da educação brasileira ante o Estado, que parece não acertar nas escolhas da chefia da pasta. Percebemos como a educação não é prioridade para os governantes do Brasil quando a lei complementar para educação, prevista na constituição (a LDB), levou oito anos para ser homologada.

Não bastasse toda a problemática em torno da educação escolar, expressa nessa quantidade absurda de transições de ministros nos últimos 35 anos, durante a pandemia, o MEC se viu diante de diversas polêmicas envolvendo os ministros nomeados pelo ex-presidente Jair Bolsonaro. Abraham Weintraub foi um dos mais controversos e conservadores, dando diversas [declarações](#)

[polêmicas](#). Dentre elas, as ameaças aos ministros do STF, principal motivação para que deixasse o cargo. Em seu lugar, foi indicado Carlos Decotelli, mantido no cargo por apenas cinco dias, após polêmicas com seu currículo lattes. Foi substituído por Milton Ribeiro, defensor do retorno da disciplina Educação Moral e Cívica nas escolas, e autor de declarações LGBTQIAfóbicas; no entanto, o que levou Ribeiro a deixar o cargo foi o [caso de corrupção](#) envolvendo favorecimento a pastores.

Para além dos escandalosos e desastrosos ministros, a educação sofreu diversos cortes, dentre eles, os [cortes das bolsas CAPES e o](#) bloqueio do orçamento das universidades e institutos federais, sob a justificativa de promover o ajuste fiscal e reduzir os gastos públicos. Tudo isso aconteceu no momento em que a educação necessitava de mais investimentos e garantias para o acesso das/os estudantes e a formação das/os docentes visando a manutenção da educação escolar em tempos pandêmicos. Nesse cenário catastrófico, coube aos governos estaduais e municipais a responsabilidade de conduzir a educação.

Ações que visavam controlar o avanço, bem como os impactos da pandemia

Acompanhando as recomendações da OMS, com a prerrogativa de diminuir o nível de contágio, o Brasil iniciou o processo de fechamento das escolas em 12 de março de 2020, e no dia 25 do mesmo mês, todas as escolas do país haviam interrompido as atividades presenciais (UNESCO, 2020). O fechamento das escolas é uma das políticas de anticontágio adotadas por governos ao redor do planeta. A fim de identificar quais os efeitos dessas políticas na China, Coreia do Sul, Itália, Irã, França e Estados Unidos, Hsiang *et al.* (2020) compararam a taxa de infecção em cerca de 1700 intervenções não farmacêuticas locais, regionais e nacionais. Chegaram à conclusão que as políticas de intervenção surtiram efeito positivo. Também pontuaram o fato de sem as intervenções não farmacêuticas, as taxas de infecção da COVID-19 cresceriam, em média, 43% ao dia nos seis países analisados.

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou uma nota, indicando o dever das autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital, em autorizar atividades à distância como decorrência das normativas estabelecidas pelo CNE e pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. No Brasil não há diretrizes que normatizem atividades escolares da Educação Básica no ambiente doméstico, apesar de bem difundido e regulamentado no Ensino Superior. Posto isso, as/os professoras/res foram responsabilizadas/os por criar maneiras de colocar em ação o chamado ensino remoto emergencial (ERE). Indicado pela primeira vez em 17 de março de 2020 por meio da portaria nº 343 do Ministério da Educação, o

ERE foi adotado como alternativa para manutenção da relação pedagógica durante a pandemia. É importante marcar que a “educação remota online digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento.” (ARRUDA, 2020, p. 265). Sendo a EaD um resultado de políticas públicas educacionais que além de visarem a ampliação da educação superior no Brasil, trabalham em sintonia com as diretrizes da UNESCO e demais instituições internacionais, fomentando políticas para a universalização do ensino fundamental. Tais características permitem a pressuposição que a EaD, na forma como se apresenta no contexto brasileiro, tem origem, objetivo e finalidade, elaborados com tempo apropriado e por equipes responsáveis, enquanto o ensino remoto emergencial foi uma das alternativas encontradas por governos de países do mundo todo para dirimir os impactos negativos na educação de crianças, jovens e adultos, durante a pandemia de COVID-19.

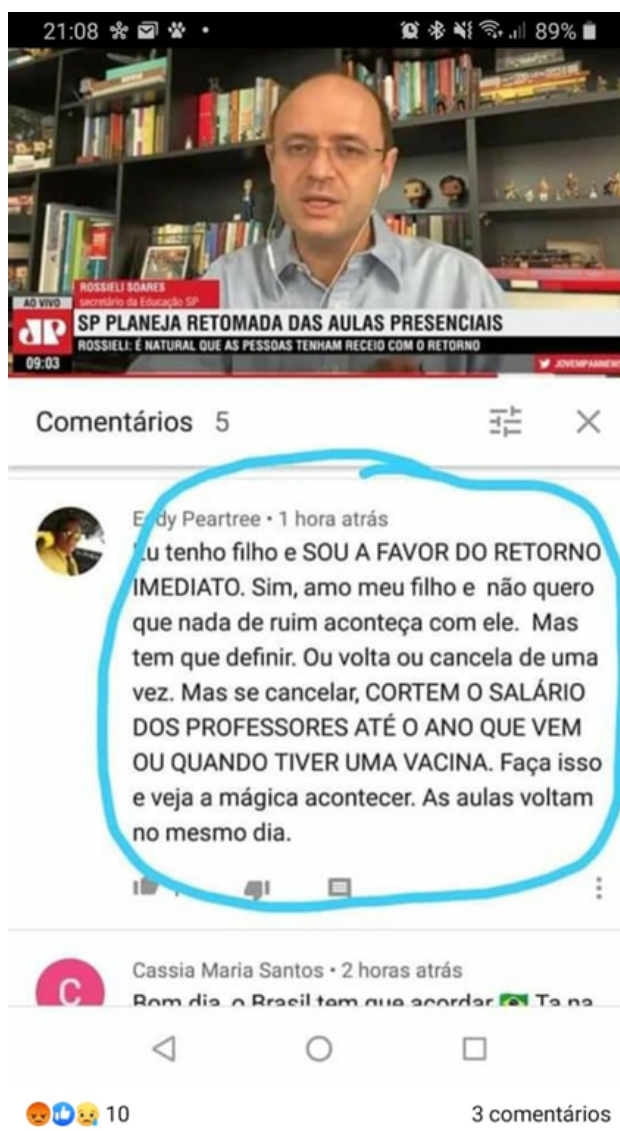
As indicações do CNE, confirmadas pelas portarias e decretos do MEC, conferiram autonomia aos estados e municípios brasileiros no planejamento estratégico de manutenção do acesso à educação escolar para bebês, crianças, jovens, adultas/os e idosas/os durante a pandemia, ocasionando uma multiplicidade de medidas em todo o Brasil. O estado de São Paulo optou por priorizar estratégias de retorno às atividades presenciais desde o início, por conseguinte, a Secretaria Municipal de Educação da capital paulista adotou o mesmo método. A escolha por privilegiar o retorno ao presencial, com aparente tom de ilusão de que a pandemia não tardaria a acabar, provocou certo abandono às demandas dos primeiros momentos dela, e, devido ao distanciamento social, levaram à implementação do titulado Ensino Remoto Emergencial (ERE).

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

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

Mesmo diante do cenário supracitado, professoras/es de todo o Brasil enfrentaram ataques com discursos que buscavam desqualificar a profissão docente durante a fase de distanciamento social. Desde as eleições de 2018, reforçadas com o advento da pandemia, as lutas/disputas pela significação por meio de narrativas estão sendo travadas nos meios digitais. Como exemplo dessa desqualificação, em uma live na rádio Jovem Pan sobre a retomada das aulas presenciais em São Paulo, uma pessoa fez o seguinte comentário:

Figura 1 - Discurso que deslegitima o trabalho docente.



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

Esse comentário é apenas uma ilustração dos discursos alastrados nas redes sociais. Se viu, nesse momento, uma ação semelhante às do clássico patriarca “autoritário e severo diante daqueles que se rebelam” (SCHWARCZ, 2019, p. 63). É nítido perceber como a preocupação do comentarista não está em como proteger seu filho, ou em sua educação, mas no corte do salário dos professores como punição, levando-os a voltar ao trabalho imediatamente, “num passe de mágica”, tratando as/os professoras/es como inimigos, rebeldes apropriadores da situação para não trabalhar, ainda que as demandas tenham aumentado exponencialmente devido à novidade do ensino remoto. Recorrendo novamente a Schwarcz (2019, p. 63), o que observamos no comentário “é uma linguagem que herdamos dos mandonismos do passado, da época do domínio exclusivo da grande

propriedade rural, mas que vem encontrando renovada nesta nossa era dos afetos digitais, igualmente autoritários”.

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

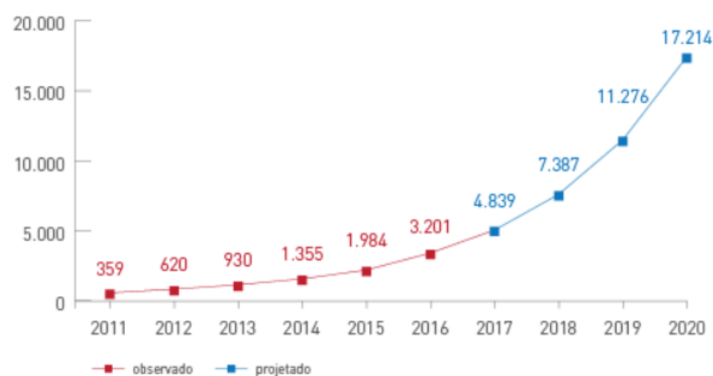
Nesse contexto, somado às críticas à escola contemporânea, amplia-se um espaço para o crescimento da defesa do ensino domiciliar, o chamado *homeschooling*. Para Boto (2018, p. 01),

A escola contemporânea tem sido objeto de críticas e questionamentos por parte de inúmeros setores da vida social. Considera-se a instituição obsoleta, diz-se que ela não foi capaz de acompanhar os tempos, que a velocidade das informações na sociedade digital tornou a escola desatualizada em relação àquilo, inclusive, que é sua razão de ser: a formação da cultura letrada. Há claramente uma crise nas imagens pelas quais a escola é representada para a população. E isso não acontece somente no Brasil. Um dos efeitos disso consiste no aumento de uma nova modalidade de educação – o *homeschooling* ou educação doméstica – praticamente desconhecida entre nós, brasileiros, embora tenhamos já um contingente possível de 2.500 famílias que, de acordo com dados recentes da Associação Nacional de Educação Domiciliar, são suas adeptas.

No Brasil, a educação é um direito subjetivo da/o cidadã/ão, garantida pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que diz em seu artigo 205 “ A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; e em seu artigo 206 “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem

ao longo da vida”; reforçada Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que diz em seu Art. 6º “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”. Com isso, espera-se que o Estado defenda o direito à educação, no entanto, uma das características dos governos neoliberais é a diminuição dos deveres oficiais ante às pautas sociais, dessa forma, a discussão acerca da educação domiciliar aumentou a ponto de gerar a criação da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), em 2010, por um grupo de famílias baseadas no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos e no artigo 1.634 do Código Civil Brasileiro, defendendo o direito de escolher a forma como vão educar suas crianças e jovens. A ANED afirma o aumento na adesão do *homeschooling*, um possível avanço para a proposta. O gráfico abaixo aponta a quantidade de famílias aderentes à educação domiciliar, além de uma projeção para os anos posteriores a 2016.

Figura 2 - Gráfico de projeção da educação domiciliar



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

Indo na contramão do esperado pelo Estado - a defesa da educação escolar - nos parece que a agenda de alguns deputados e senadores vai ao encontro do fortalecimento da proposta de educação doméstica; projetos de lei tramitam na Câmara dos Deputados e no Senado – PLs nº 3.179/2012, nº 3.261/2015, nº 10.185/2018, nº 5.852/2019, nº 3.3262/2019, nº 6.188/2019 e nº 2.401/2019, propondo mudanças na LDB, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ou em ambas as leis e, em um deles, a alteração no Código Penal Brasileiro, para regulamentar a oferta domiciliar. Esses projetos para a Educação Básica apresentam inúmeros problemas ao nosso ver,

acarretando, em nível pessoal, na privação da socialização, das trocas, das experiências entre os sujeitos escolares e, em nível social, na ampliação das desigualdades.

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

Adotando um discurso negacionista e deslegitimador do trabalho docente, o Ministro da Educação Milton Ribeiro se pronunciou no dia 20 de julho de 2021, defendendo o retorno das aulas presenciais no Brasil. Na ocasião, o país registrava mais de 30 mil mortes por COVID-19 apenas no mês de julho, apresentando um cenário de temor, sem contar o fato de não haver, naquele momento, vacinas suficientes para imunizar toda a população; portanto, sem garantias de segurança das crianças e da comunidade escolar em todas as escolas públicas do Brasil. Um discurso como esse só aumenta o descrédito das/os docentes, pois tratava-se da autoridade máxima da Educação brasileira dizendo estar tudo bem retornar ao presencial, deixando margem para interpretação de que as/os professoras/es não queriam trabalhar. Não se quer aqui defender que todas/os as/os profissionais da educação estivessem empenhadas/os no retorno às escolas, mas sim, tensionar a discussão para a gravidade da desqualificação de toda uma categoria, sofredora de ataques há tempos. Por sorte, as decisões acerca da adoção de medidas anticontágio, e isso inclui a volta às aulas, ficaram sob responsabilidade dos governos estaduais e municipais. Por isso, as medidas adotadas pelas Secretarias de Educação de São Paulo (estadual e municipal), embora empenhadas no retorno às aulas, se atentaram às questões de segurança, levando-as a adotar o Ensino Híbrido Emergencial.


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


Figura 3 - Desafios da Educação na pandemia


SÃO PAULO
GOVERNO DO ESTADO
Secretaria de Educação

PANDEMIA
Porém, a pandemia trouxe grandes desafios

3

**Maior risco de abandono e evasão**
As crianças e adolescentes das famílias mais pobres já apresentam quase 5 vezes mais chances de não concluir o EF e o EM do que as das famílias mais ricas.
Fonte: Unesco, Unicef, Banco Mundial e Programa Alimentar Mundial das Nações Unidas (2020).

**Prejuízos à aprendizagem**
Períodos longos sem aulas ou atividades pedagógicas prejudicam o aprendizado, especialmente de crianças de famílias vulneráveis
Fonte: Cooper (2003), Alexander et al. (2007), Kim & Quinn (2013) e Atteberry & McEachin (2016)

**Prejuízos à saúde mental**
Preocupações com o futuro, com a saúde e o longo período longe de amigos e familiares afetarão nossas crianças e jovens
Fonte: Unicef

Fonte: SEDUC-SP

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

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

A reflexão sobre a prática educativa, portanto, deve considerar a situação dos estudantes em vulnerabilidade racial/social, e buscar medidas pautadas pelo princípio de acessibilidade, pela participação conjunta da comunidade e dos profissionais da educação, em acordo com os direitos humanos. O estado de emergência atual não pode significar reforço da lógica neoliberal, que exige sacrifícios de alguns para que outros usufruam os benefícios materiais e simbólicos proporcionados aos grupos hegemônicos. Se a educação é um direito de todos/as, é imperativo questionar essas desigualdades, que se traduzem em evidentes desvantagens experimentadas pelas populações periféricas e em situação de maior vulnerabilidade. É fundamental, ainda, que se conjuguem políticas públicas de longo prazo

– e de amplo alcance – e ações emergenciais. O distanciamento e o isolamento sociais, nesse momento, não devem ter como consequência a ampliação dos efeitos nocivos das crises que, historicamente, recaem prioritariamente sobre populações negras, pobres e periféricas. O aporte de recursos em infraestrutura básica, em educação e pesquisa é incontornável para que direitos sociais sejam promovidos e garantidos, especialmente no acesso a um sistema educacional universal – financiado adequadamente –, e na permanência de segmentos que não cessam de ser pressionados à evasão.

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

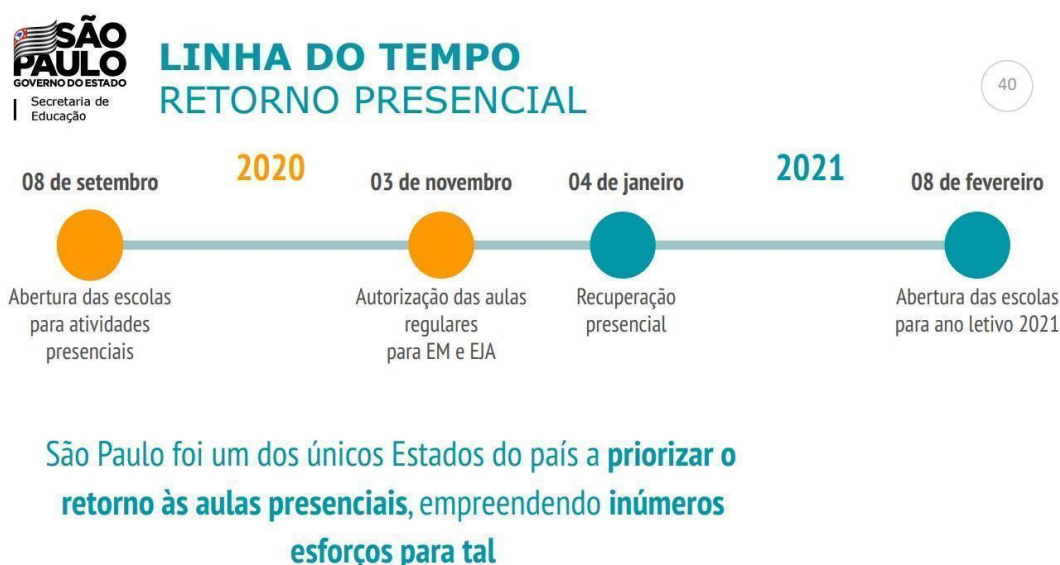
A ausência da Educação Física na primeira edição do *Trilhas* evidencia os obstáculos enfrentados pelo componente no tocante à sua legitimidade. Em se tratando de um componente curricular, conhecido por aulas baseadas em vivências corporais realizadas, preferencialmente, em ambientes específicos como: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

Em pleno século XXI e diante do acúmulo de conhecimentos produzidos situando a Educação Física na área das Linguagens, espera-se que ela proporcione aos estudantes da Educação Básica experiências formativas qualificantes de leitura da ocorrência social das práticas corporais, e sua produção em conformidade com o contexto escolar (NEIRA; NUNES, 2021). Nessa acepção, as práticas corporais são tomadas como textos da cultura produzidos pela linguagem corporal, passíveis de infinitas significações, sempre à mercê das relações de poder de uma sociedade globalizada, neoliberal, multicultural e profundamente desigual. Esse entendimento refuta o paradigma da aptidão física, anacronicamente defendido pelo CONFEF, assim como a melhoria do

desempenho motor, do ensino esportivo e da instrumentalização com vistas a aprimorar os domínios cognitivo e afetivo-social. Sob influência das Ciências Humanas, o componente contribui para formar cidadãos e cidadãs que compreendam o mundo à sua volta e possam nele intervir criticamente para a construção de uma sociedade mais justa. Uma das vertentes comprometidas com esse projeto é a chamada perspectiva cultural da Educação Física, culturalmente orientada ou simplesmente currículo cultural (ROCHA et al., 2015). Inspirado nas teorias pós-críticas do currículo, nomeadamente, os estudos culturais, o multiculturalismo crítico, os estudos de gênero, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo e o pós-colonialismo, a teoria queer e a filosofia da diferença, o currículo cultural tematiza as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, selecionadas por meio do mapeamento do universo cultural corporal da comunidade, articulando-se ao projeto político pedagógico da escola e efetivando situações didáticas de vivências, leitura da prática corporal, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação. As pesquisas de Bonetto (2016) e Santos Júnior (2020) indicam que nesse processo os docentes são agenciados pelos princípios ético-políticos da justiça curricular, descolonização do currículo, rejeição do daltonismo cultural, ancoragem social dos conhecimentos e potencialização dos saberes discentes.

Há de ser considerado que a presente pesquisa empenhou-se em investigar um fenômeno contemporâneo, em constante alteração, enquanto as investigações no campo da educação costumam demandar um período alargado para a produção e interpretação de dados. A percepção de tempo parece ter mudado desde que a pandemia começou. Vejamos a linha elaborada pela Seduc-SP:

Figura 4 - Linha do tempo retorno presencial



Fonte: Seduc-SP

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

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

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

Capítulo 3: Currículos da Educação Física

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

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

3.1 Educação Física escolar – perspectivas curriculares

Pensando com Silva (2019) e Lopes e Macedo (2011), compreendemos que as teorias curriculares se modificam com o passar do tempo; de acordo com a função social da escola (PÉREZ GÓMEZ, 2000); e com as relações de poder (FOUCAULT, 2008); sempre relacionadas com ocorrências sociais perpassadas a comunidade escolar. Em consonância com Silva (2019), todas as

teorias pedagógicas e educacionais são teorias de currículo, portanto, para o presente texto adotamos o termo currículo no desígnio das concepções de ensino da Educação Física.

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

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

A influência das Forças Armadas e da medicina citada por Daolio, pode ser percebida até hoje nas práticas pedagógicas de professoras/es de Educação Física. Para além das influências supramencionadas, há uma grande ingerência biologicista no componente que sugere aulas fundamentadas em conceitos como: eficiência, desempenho, objetivo, aprendizagem, avaliação e entre outros. Para Silva (2019), esses conceitos caracterizam as teorias tradicionais do currículo⁴. Sob essa ótica podemos dizer que são aqueles fundamentados pelos métodos ginásticos, pelas perspectivas esportivista, desenvolvimentista, psicomotora e da educação para a saúde. Nessas vertentes, a função da Educação Física é garantir, de certa forma, uma performance eficiente no alcance de um corpo saudável, vencedor e bem-sucedido. No entanto, não se pode deixar escapar o fato de cada proposta curricular se apoiar em campos teóricos específicos, enquanto os currículos ginástico, esportivista e da educação para a saúde se alinham às ciências médicas e aos pressupostos biologicistas; os currículos desenvolvimentista e psicomotor também ancoraram suas propostas pedagógicas na psicologia do desenvolvimento.

A partir dos anos 1980, o questionamento em torno do predomínio do olhar biológico para o corpo se intensificou, abrindo a discussão sobre a função da Educação Física nas escolas. Uma das obras indicativas da necessidade de repensá-la é *A Educação Física cuida do corpo... e mente!*, de João Paulo Subirá Medina. Questionando a lógica dominante nos anos 1980 (1983 é o ano da primeira edição do livro) Medina propõe:

⁴ As teorias tradicionais curriculares são caracterizadas por priorizar questões técnicas na organização curricular sendo consideradas neutras e científicas, preocupadas apenas com quais saberes devem ser transmitidos às/aos estudantes, não importando questões sociais.

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

É diante desse cenário, de disputa por significados, que alguns/mas pensadoras/es da área passaram a defender o entendimento de que o corpo deve ser tratado como sujeito social e não apenas algo com dever de ser sadio em um parâmetro biológico.

Como resultado do movimento renovador da Educação Física, atravessado pelo questionamento do paradigma da aptidão física, da melhoria do desempenho motor, do ensino esportivo e da instrumentalização para aprimorar os domínios cognitivo e afetivo-social; o componente foi influenciado pela teorização crítica e assumiu interface com as Ciências Humanas voltadas para questões socioculturais. Com isso, algumas perspectivas foram formuladas no reconhecimento da dimensão cultural do corpo, sendo fundamentadas nos conceitos de ideologia, classe social, poder, conscientização, entre outros, que fundamentam as teorias críticas do currículo (SILVA, 2019), representadas na Educação Física pelas perspectivas crítico-superadora e crítico-emancipatória, cujo objetivo é a formação de sujeitos emancipados sob a influência epistemológica de, respectivamente, Dermeval Saviani e Paulo Freire.

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

Por entendermos a existência de multiplicidade de conceitos que justificam a cultura corporal como objeto de estudos da Educação Física, é importante situar sob qual perspectiva estamos falando e porque compreendemos que suas manifestações devem compor o referencial para a docência. Para começar essa demarcação, vejamos um entendimento possível de cultura corporal.

Recorrendo à etimologia das palavras, temos:

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

Feita essa consideração, o termo cultura corporal poderia ser traduzido como “ação de tratar o corpo”. Porém, há mais elementos que contribuem para a significação de um termo. A palavra

cultura, por exemplo, admite uma série de significados a depender do contexto que busca sua significação.

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

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

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

O excerto acima aponta outra concepção de cultura, não constando a noção de mais ou menos culto, ou uma classificação de alta ou baixa cultura, nesses termos, toda produção social é tomada como cultura.

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

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

Embora seja uma indicação dos documentos oficiais que parametrizam os currículos escolares, a sua inserção como componente da área das Linguagens não é consenso. A relutância de alguns professores e professoras em reconhecer a interface com as ciências humanas mantém a mesma num *não lugar*. Essa questão está intimamente relacionada à matriz curricular dos cursos de formação inicial em Educação Física (ALVIANO JUNIOR, 2016; NUNES 2016), o fato da imensa maioria oferecer a dupla habilitação, licenciatura e bacharelado, imprime um caráter de

esquizofrenia aos currículos (NUNES, 2016), contribuindo para a necessidade de se afirmar, a todo momento, a Educação Física como área das Linguagens, e que, portanto, não possui a função de tornar alunas/os saudáveis, nem tampouco desenvolvidos ou fisicamente ativos. Além disso, consenso é algo que está longe de ser alcançado pelos defensores da cultura corporal como objeto da área.

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

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

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

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

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

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

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

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

Em resumo, a Educação Física escolar pode ter sua organização curricular projetada de acordo com as premissas das teorias tradicionais - preconizadoras do exercício físico e do movimento como objetos de estudo - ou das teorias críticas e pós-críticas - reconhecedoras das dimensões políticas e culturais das práticas corporais. Nas próximas linhas, aprofundaremos a discussão sobre o currículo influenciado pelas teorias pós-críticas.

3.2 Currículo cultural

O currículo cultural se mostra alinhado à função social da escola, bem como ao sujeito que se pretende formar. Dardot e Laval (2016); Santos (2011) e Safatle (2019) apontam uma sociedade contemporânea balizada no neoliberalismo, na globalização e na desigualdade social. Nessa configuração, ganha força a ideia do sujeito como empreendedor de si mesmo (DARDOT; LAVAL, 2016), do mesmo modo, a naturalização do acúmulo de capital por uma parcela ínfima da população (SANTOS, 2011), particularidades que corroboram com a ideia de apagamento dos corpos performantes da diferença.

É nesse contexto social que emerge a Educação Física culturalmente orientada, concepção de ensino defensora do direito à vida, e por isso, preconizadora da formação de sujeitos questionadores dos mecanismos de produção das diferenças, afirmando a sua existência. Nessa perspectiva pretende-se fazer circular os conhecimentos até então subalternizados, dados como não importantes ou como menores que os saberes euro-estadunidenses, promovendo um deslocamento de perspectiva, entendendo o centro do mundo como local onde o sujeito se situa (SANTOS, 2011). O currículo cultural se inspira nos estudos que questionam as heranças da colonialidade do saber, do poder e do ser, baseadas numa matriz salvacionista.

Em suma, os docentes os quais afirmam colocar o currículo cultural em ação buscam, agenciados por princípios ético-políticos, promover por meio de situações didáticas, condições para que crianças, jovens, adultas/os e idosas/os sejam capazes de compreender e questionar a sociedade contemporânea com vistas a afirmar e respeitar as diferenças historicamente violentadas e dizimadas pelo necroestado brasileiro.

Cabe reforçar a noção de cultura caracterizadora da teorização pós-crítica do currículo e, em extensão, da Educação Física cultural como campo de disputa por validação de significados

(HALL, 2016), refutando, então, a ideia de alta e baixa cultura e, por conseguinte, o papel da escola como instituição transmissora da “verdadeira” cultura. Nesses termos, o currículo é um território contestado, um espaço de conflitos, de lutas pela significação das coisas do mundo (SILVA, 1996). Admitir essa concepção impele a afirmar as diferenças, abrindo caminhos para experiências pedagógicas validadoras dos saberes pertencentes à cultura paralela à escola, desvalidando os binarismos que ratificam preconceitos materializados na LGBTQIA+fobia, machismo, racismo, entre outros, além de possibilitar a tematização de práticas corporais de origens diversas, valorizando as culturas dos vários grupos que coabitam a sociedade contemporânea (NEIRA, 2019).

Para Hall (2016), a representação é uma das práticas centrais da produção de cultura, que diz respeito aos significados compartilhados por meio da linguagem. A linguagem é capaz de fazer circular os significados porque ela opera como um sistema representacional, por meio de signos e símbolos. Sendo, portanto, um meio através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura, cabe reforçar que “o sistema de signos de uma língua é um produto de forças sociais, que impedem que ele seja livre ou produzido por qualquer pessoa de forma independente” (NUNES, 2016, p. 34)

Nesses termos, a cultura deixa de ser vista como algo possuidor de (des)valor, quantificável, e passa a ser compreendida como formas de leitura dos códigos circulantes em determinados espaços.

Afirmar que dois indivíduos pertencem à mesma cultura equivale a dizer que eles interpretam o mundo de maneira semelhante e podem expressar seus pensamentos e sentimentos de forma que um compreenda o outro. Assim, a cultura depende de que seus participantes interpretem o que acontece ao seu redor e “deem sentido” às coisas de forma semelhante (HALL, 2016, p. 20)

Embora, sob essa ótica, toda perspectiva curricular possa e deva ser considerada cultural, os currículos ginástico, esportivista, desenvolvimentista, psicomotor, críticos e da saúde renovada, orientam suas práticas para o movimento, mobilizando o entendimento acerca de seu significado a partir das definições da física, da biologia, da psicologia, do materialismo histórico e da teoria da ação comunicativa. Já o currículo cultural, ao entender a cultura como campo de lutas pela validação de significados e as práticas corporais como textos culturais, a coloca no centro do processo, organizando e desenvolvendo situações didáticas que propiciem o acesso aos vários significados atribuídos às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, bem como às pessoas que delas participam. (NEIRA; NUNES, 2022)

A proposta da Educação Física cultural reconhece o componente na área de linguagens e considera toda prática corporal como passível de leitura, ressignificação e produção. Com isso, preconiza que os sujeitos da educação passem a afirmar as diferenças. Os campos teóricos inspiradores do currículo cultural ajudam a compreender a existência de um discurso normalizador,

que pressupõe uma ordem natural das coisas e acaba por suscitar a ideia binária de certo e errado, de legitimidade e ilegitimidade.

No contexto pandêmico vivemos uma série de transformações culturais dadas através da propagação da ideia de uma alteração no modo de vida das pessoas, por intermédio da definição de protocolos de segurança sanitária, entre outros hábitos adquiridos com vistas a evitar a contaminação por Sars-Cov-2, fazendo aparecer nas mídias o jargão “novo normal”. A ideia “o que conhecemos está ameaçado pelo desconhecido” possibilita uma espécie de fuga, de autoproteção, seguindo uma lógica supostamente advinda da afirmação de que, com as ameaças ao conhecido geradas por um vírus, temos, de uma maneira imediata, que nos habituar ao novo normal. O novo normal era ficar em casa e não ir trabalhar, era ter álcool em gel e máscaras para trocas de tantas em tantas horas, a máscara tinha que ser específica para evitar o contágio. Ok, tudo era válido, mas quem eram as pessoas possibilitadas a agir de acordo com o novo normal? Considerando as crises política e econômica alastradas no Brasil, não havia como garantir que todas/os ficassem em casa por diversos motivos, além disso, os preços do álcool em gel e da máscara também inviabilizaram sua utilização por boa parte da população brasileira, obrigada a sair de casa para obter o sustento, deslocando-se diariamente no transporte público quase sempre lotado.

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

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

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

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

Ao considerar que o professor ou professora está agenciado pelos princípios ético-políticos da justiça curricular; descolonização do currículo; rejeição ao daltonismo cultural; reconhecimento do patrimônio cultural da comunidade; ancoragem social dos conhecimentos e favorecimento da enunciação dos saberes discentes; o currículo cultural se mostra um potente instrumento de afirmação do direito à existência do ser subalternizado pela colonialidade.

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

A Educação Física lida com a falta de legitimidade a tempos, sendo considerada disciplina de segunda classe (FURTADO; BORGES, 2020) e, portanto, descartável, facilmente constatado na reforma em curso, denominada Novo Ensino Médio. Em muitas redes de ensino, o componente curricular enfrentou um certo abandono nos momentos iniciais da pandemia. Sequer foi mencionado no primeiro documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (*Trilhas de Aprendizagem*)⁵, com vistas a orientar as atividades docentes no ERE. Nesse sentido, a colonialidade do saber pode ser observada na Educação Física por duas vias, a da deslegitimidade enquanto componente curricular importante na formação das novas gerações, e a da hierarquização dos saberes pressupondo que os conhecimentos essenciais da Educação Física provêm da medicina e da biologia, enquanto sua interface com as ciências humanas é comumente desprezada, quando não desconhecida.

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

Além dos campos de inspiração e dos princípios ético-políticos, a literatura disponível aponta que as/os docentes culturalmente orientadas/os tematizam as práticas corporais juntamente com as/os estudantes mediante situações didáticas especificamente: mapeamento, vivências, leitura da prática corporal, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação.

Considerando que as teorizações são construídas a partir de narrativas, portanto afetadas por quem as escreve e que, por sua vez, é afetada/o por suas leituras, sejam textuais, de vivência, entre todas as formas de leitura; os conceitos são mutáveis, influenciados pelas mudanças da sociedade, da cultura e, por fim, da maneira com que as/os escritoras/es significam aquilo que está sendo dito, conceituado, narrado. Dito isso, é importante apresentar: o que hoje entendemos como princípios ético-políticos do currículo cultural já foram considerados, em um primeiro momento, como princípios básicos (NEIRA, NUNES, 2009). Influenciados pelos estudos culturais e pelo multiculturalismo crítico, os autores desenvolveram o equivalente à época aos princípios que

⁵ Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/> Acesso em 03 de jul. de 2021.

orientavam as práticas pedagógicas no currículo cultural, quais sejam: *reconhecer nossas identidades culturais* - Neira e Nunes (2009) apontaram a importância de docentes reconhecerem a própria identidade cultural a partir da escolha da prática corporal a ser tematizada, entendendo a importância do reconhecimento da identidade docente no processo de elaboração dos encaminhamentos pedagógicos; *proporcionar justiça curricular* - na intenção de selecionar práticas corporais pertencentes aos grupos sociais frequentadores da escola em questão, oportunizando a participação do alunado e proporcionando efeitos nas/os estudantes que tivessem relação com os grupos sociais que compõem a escola; *descolonização do currículo* - com o objetivo de resistir à hegemonia de práticas eurocentradas e estadunidenses, criando enunciações de outras formas de concebê-las ou priorizando a tematização de práticas de outras origens, como africanas, brasileiras, entre outras contra hegemonias; *evitar o daltonismo cultural* - reconhecendo o repertório cultural amplo e diversificado do alunado, valorizando a multiplicidade da cultura que permeia a escola, evitando tratar da mesma forma todas as pessoas envolvidas na tematização. Com esse princípio é possível ver que as crianças, jovens, adultos/os e idosos/os operam de maneiras diferentes numa mesma aula; *ancoragem social dos conteúdos* - o/a professor/a agenciado/a por essa premissa permite entender que as práticas corporais carregam consigo marcas históricas, políticas e econômicas dos grupos sociais os quais as acessam e praticam regularmente, além disso, compreende-se que uma mesma prática pode ser reelaborada e reconfigurada a depender das significações acessadas e produzidas a seu respeito.

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

A ampliação do aporte teórico no currículo cultural permitiu mais um deslocamento de entendimento desses alicerces. Influenciado pela filosofia deleuze-guattariana, Bonetto (2016) se dedicou a analisar as narrativas das/os professores em ação e identificou que elas/es são agenciadas por aquilo que chamou de princípios ético-políticos, quais sejam: *reconhecer o patrimônio cultural*

corporal da comunidade; articulação com o projeto político pedagógico da escola; justiça curricular; descolonização do currículo; rejeição do daltonismo cultural; ancoragem social dos conhecimentos. Os princípios, mesmo deslocados, passaram por uma ressignificação, uma alteração na forma de concebê-los. Para o autor, não são todos os princípios que agenciam as/os professores e nem tampouco há uma unanimidade no entendimento do que viria a ser a escola, os sujeitos escolares e as práticas corporais tematizadas nessa proposta. O latente desse deslocamento é a possibilidade desses princípios sofrerem mais influências no decorrer da história, ou seja, daqui há dez anos existe a possível eventualidade do que estamos afirmando aqui não faça mais sentido, devido a outras formas de olhar para o princípio agenciador da/do docente o qual coloca em ação o currículo cultural. Isso não significa que o elaborado até aqui se torne irrelevante, mas ao contrário, o processo de significação, de borrar, de descolar significados de seus significantes talvez seja tão importante quanto o significado em si.

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

Assim como nas práticas pedagógicas, a produção de pesquisas visando compreender o currículo cultural também se mostram profundamente atravessadas pela forma como as pesquisadoras são agenciadas. Na medida em que, para cada campo teórico mobilizado pelas

pesquisadoras há um deslocamento no entendimento de quais aspectos perpassam o currículo cultural, os estudos decoloniais avolumam o rol de campos de inspiração e promovem uma outra forma de conceber os sujeitos da educação, promovendo a valorização de saberes discentes, por exemplo. Ademais, deslocam o sentido de diferença e passam a compreender o Outro também definido a partir das heranças do colonialismo, nos alertando das relações de poder e sua íntima ligação às práticas coloniais de governo que, embora aparentam ter acabado com o fim da Era monárquica do Brasil, Schwarcz (2019) nos lembra o contrário, há muito do passado no nosso presente, incluindo as práticas autoritárias vislumbradas com a ascensão do bolsonarismo.

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

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

Nessa esteira, valorizar e entender como legítimas as enunciações dos saberes discentes permitem a circulação dos conhecimentos que devido à *colonialidade do ser* e do *saber* ficavam de fora do cotidiano escolar. Além disso, recomenda-se o reconhecimento e abandono do privilégio epistêmico no sentido de garantir o distanciamento da subalternidade como objeto, para ser sujeito de conhecimento (CURIEL, 2020).

As pesquisas de Augusto (2022) e Nascimento (2022) inauguram, no currículo cultural, as discussões *Queer* e ampliam as de gênero. Reivindicam a presença do corpo nas produções e nas práticas pedagógicas, enfatizando a existência e necessidade de ruptura da hetero-cisnormatividade que opera com objetivo de controlar, negligenciar, silenciar e apagar os corpos dissidentes na sociedade em geral, e nas aulas de Educação Física, em específico. Além disso, em trabalho conjunto, as autoras apostam em uma reconfiguração da noção de situações didáticas em cenas didáticas. Atravessadas pelas leituras butlerianas Nascimento e Augusto (2022, p. 35) nos convidam a pensar que

[...] é no interior de uma cena que a possibilidade de ser reconhecido, ou não, acontece. Ainda que a situação nos coloque na condição de ação - estar e não ser - talvez a cena seja um elemento potencializador do que vem sendo feito dos currículos culturais da Educação Física para a produção de novas zonas de reconhecimento. Em outras palavras: as normas estabelecem as condições de ser reconhecido, criando os esquemas de inteligibilidade que condicionam, produzem e afirmam as próprias normas regulatórias; os enquadramentos são as tramas que envolvem a cena e sua produção de sentidos; e a cena se constitui enquanto ato/gesto/ação, uma captura do momento em que há a abertura para a sabotagem através de próteses curriculares que possibilitam isso. Essas andanças curriculares não começam agora e não param por aqui.

Concordando com as autoras, as reconfigurações do currículo cultural não cessam de aparecer, uma vez que a perspectiva cultural se pretende a-centrada, aberta a negociações, embates, disputas.

Tudo exposto até aqui nos autoriza dizer que as escolhas do professorado são políticas, portanto, algumas práticas são tematizadas e outras não. Ora, mas isso já acontece nos currículos tradicionais e críticos! Aí é que reside a magia da diferença entre os currículos, uns se posicionam e outros se mantêm na posição imposta pelo sistema, afirmando que é assim mesmo e que não adianta se posicionar porque as coisas não vão mudar. O currículo cultural visa a mutabilidade, a depender das negociações, dos embates, dos posicionamentos, dos tensionamentos, dos agenciamentos, da performatividade dos corpos que constituem a comunidade escolar, da militância, da valorização de culturas até então subjugadas. As mudanças ocorrem, visíveis ou não. O que o currículo cultural pretende ao advogar a favor do posicionamento político do professorado é que essas mudanças se tornem visíveis e consigam oportunizar aos sujeitos escolares (crianças, jovens, adultos/os e idosos/os) a entrar em contato com diferentes formas de ler, ver e viver o mundo, acreditar nas mudanças e, sobretudo, serem sujeitos que entendem, afirmam e defendem as diferenças.

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

Com sua proposta de educação popular, Paulo Freire enfatiza a importância da participação das pessoas envolvidas no ato pedagógico, na construção de seus próprios significados e valores culturais, além de ratificar as estreitas conexões entre pedagogia e política, entre educação e poder. Mais precisamente, para Freire (1983a) o conteúdo, quando originado na subjetividade das culturas populares, minimiza o risco de o oprimido absorver aquele elaborado sob a ótica dominante, o que o tornaria, também, opressor. Trata-se de uma posição contrária às propostas curriculares que desprezam o entendimento que os sujeitos-educandos possuem da realidade. (SANTOS; NEIRA, 2019, p. 6).

A tematização no currículo cultural leva em consideração a reterritorialização dos temas geradores proposta por Corazza (1997, apud NEIRA, 2019), inaugurante do entendimento de tema cultural ao indicar que, sempre em disputa, os significados não são construídos, são problematizados, podendo provocar (ou não) um deslocamento de sentidos, borrar, descolar, questionar, realocar, ressignificar, produzir em rizoma os mapas conceituais que permeiam as

ginásticas, danças, lutas, esportes e brincadeiras. Dessa forma, a Educação Física cultural, ao tematizar uma prática corporal, não tem a intenção de fechar seus significados, nem tampouco de ensinar algo pronto. Em outras palavras, não pretende passar adiante um constructo, construir apenas, ela elabora e apresenta, por meio das lentes de suas/seus autoras/es o que as/os mesmas/os produzem a partir de suas próprias práticas ou a partir das práticas dos colegas, que são passíveis de leituras e releituras e quase impossíveis de serem reproduzidas. Não há, portanto, a intenção de parametrizar, transformar em receita do tipo “em caso disso, faça isso”. O currículo cultural é *artistado*⁶, é uma obra de arte elaborada a muitas mãos, discentes, docentes, mães, pais, avós, avôs, tias, tios, irmãs, irmãos, gestoras, gestores, outros docentes e demais profissionais da educação; por todas as pessoas que compõem ou influenciam o contexto escolar, envolvidas com a tematização das práticas corporais, atravessadas pelas ocorrências sociais, pelas vivências dos sujeitos escolares e pelas teorias pós-críticas, pelo patrimônio cultural da comunidade escolar, pela rejeição ao daltonismo cultural, entre outras formas de se viver a escola.

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

Agenciadas/os pelos princípios éticos-políticos descritos até aqui, e por aqueles que até então não foram identificados na literatura que subsidia o currículo cultural, docentes desenvolvem situações/cenas didáticas para a tematização das práticas corporais, quais sejam: *mapeamento, leitura da prática corporal, vivências, resignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação* (NEIRA, 2019).

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

O *mapeamento* tem sido considerado como uma cartografia, não se tratando de levantar os conhecimentos prévios das/os estudantes, mas de uma pesquisa que o/a professor/a faz para

⁶ O currículo *artistado* está articulado com uma teoria criadora guiado por uma poética do traduzir (CORAZZA, 2016) “rejeitando modelizações confinantes, que requerem regularidades, médias e métricas”. Considerando a mutabilidade cultural, favorece a cultura do dissenso, reinventa “significações, posições de indivíduos, comunidades e grupos, criam novas linhas de saberes, sentires, fazeres” (p.5).

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

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

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

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

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

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

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

Para dar conta de organizar e orientar os encaminhamentos pedagógicos, bem como identificar as representações discentes a respeito da tematização em curso, as/os docentes lançam mão do *registro*, que consiste na documentação dos acontecimentos, posturas, falas, embates, ocorridos durante a tematização, por meio de anotações, desenhos, fotografias, filmagens, gravações em áudio. Assim como toda a proposta do currículo cultural, não há uma maneira correta, nem um jeito único de se registrar. Independentemente da forma ou por quem os registros sejam confeccionados, sejam pelos docentes, pelas/os discentes ou seus familiares (prática muito comum no ERE, o que veremos no capítulo de análises), os registros são uma potente ferramenta de suporte para a prática docente. Debruçados sobre o assunto, Müller e Neira (2018, p. 798) concluíram que

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

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

Por não haver um caminho pré-fixado, um modelo ou um passo a passo preestabelecido, as tematizações do currículo cultural não têm um tempo marcado para começar ou para acabar. Essa característica da proposta lhe confere flexibilidade, traduzida na capacidade de adaptação às demandas cotidianas. Diante disso, nos perguntamos: quais as possibilidades do currículo cultural

em tempos de pandemia? Em frente ao inusitado decorrente da pandemia de COVID-19, nos propusemos a identificar as especificidades da Educação Física cultural, buscando verificar como as/os professoras/es foram agenciados pelos princípios ético-políticos, bem como as possibilidades de se propor as situações didáticas características.

Capítulo 4 - Procedimentos Metodológicos

Eu não sei na verdade quem eu sou

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

A canção composta pelo grupo “O Teatro Mágico” nos diz algumas coisas. Temos aqui uma definição de “velinhos”: uma ressignificação da mistura de água e farinha, uma significação pouco usual para escola e uma associação de um órgão humano com um instrumento de percussão. O compositor brinca com as palavras, com os significados, com as funções, buscando ao longo da música designar na indefinição quem ele é, porque ele é, e porque existe a necessidade da criação de conceitos para tudo.

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

A presente investigação assume um caráter qualitativo quando propõe-se a analisar as narrativas, os registros e as ações de docentes atuantes na Educação Básica nas redes públicas estadual e municipal de São Paulo, que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física, por meio das modalidades de ensino emergencial, seja remoto ou híbrido. Cabe sinalizar que o conceito de currículo em ação, aqui mobilizado, diz respeito às experiências que não podem, nem devem ser planejadas, mas, mesmo assim, acontecem no cotidiano escolar, assumindo um sentido de educação como subjetivação (MACEDO, 2018). Entende-se o currículo como aglutinante, transbordando os conhecimentos a serem transmitidos, possibilitando situações didáticas facilitadas

para às/aos estudantes compreenderem o mundo em que vivem, nele atuando para construir uma sociedade menos desigual.

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

Pensar com Lopes (2018) nos autoriza a admitir a escrita-curriculo (BONETTO, 2016) como possibilidade de práticas docentes no chão da escola. O currículo cultural é orgânico, artístado, dinâmico, elaborado por docentes, discentes, gestoras/es e todas as pessoas componentes da comunidade escolar. Essa concepção de currículo não permite uma metodologia rígida, fixa, fechada, acabada. Nesse sentido, “a pesquisa é um processo interativo influenciado pela história pessoal, biografia, gênero, classe social e etnia, daquelas pessoas que fazem parte do cenário investigado. O produto final é um conjunto de imagens mutáveis e interligadas.” (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 611), por isso, elegemos a bricolagem de métodos, consistindo em assumir diversos métodos para investigar o mesmo objeto, assim como diversas formas de análise (SUMARA, DAVIS, SHOGAN, 2015). “A *bricolagem* é um momento de total *desterritorialização*, que exige a invenção de outros e novos territórios” (PARAÍSO, 2014, p. 35), conferindo uma espécie de flexibilidade na escolha dos métodos.

A bricolagem sendo entendida como uma prática pragmática, estratégica e auto-reflexiva, busca interpretar vários pontos de vista acerca de um mesmo tema, confrontando-os com diferentes referenciais teóricos e rejeitando roteiros pré-determinados. Em alguns casos, até cria os processos de investigação à medida que surgem as demandas, pois nenhum método pode ser privilegiado e nem sequer ser descartado antecipadamente (KINCHELOE, 2007). A bricolagem questiona as formas de produzir o conhecimento e avança em virtude da diversidade e das múltiplas leituras não opostas às outras formas de ver o mundo, pois, “o que se pretende é entender a sua construção e questionar como os diversos agentes sociais produzem e reproduzem o que é imposto pelos discursos hegemônicos” (NEIRA; LIPPI, 2012, p. 610).

Na bricolagem de métodos é a/o pesquisadora/o quem desenha a pesquisa, quem decide o relevante ou não para o projeto e quem cria seu modelo conforme o objeto de pesquisa, não seguindo procedimentos pré-definidos. Durante esse processo, Kincheloe (2007) esclarece que o ponto de vista, a posição social e a história pessoal da/o pesquisadora/o, devem ser consideradas. A opção por essa metodologia é uma maneira de investigar e interpretar as produções e possibilidades do currículo cultural da Educação Física.

Buscando construir novos sentidos e questionamentos sobre o objeto investigado, a empiria desta pesquisa foi produzida por meio da *netnografia* das videoaulas gravadas durante o ERE e o EHE; a etnografia pós-crítica como trabalho de campo em uma escola municipal de São Paulo; a análise dos relatos produzidos durante o triênio pandêmico; e entrevistas narrativas com professoras/res que dizem colocar em ação o currículo cultural de Educação Física. Para Denzin e Lincoln (2006), a etnografia privilegia a observação e a entrevista como técnicas para coleta de dados ao recolher as experiências curriculares instantaneamente, permitindo o reconhecimento dos significados e das representações que os sujeitos recriam frente às situações vividas. Reis (2014, p. 249), por sua vez, sugere a etnografia por “considerar que é necessário participar de forma intensiva do dia a dia da escola, para observar como práticas curriculares são produzidas e se relacionam com a constituição de corpos e posições de sujeitos”.

Nas entrevistas narrativas o mais importante é o registro pessoal de sua história e o que experimentou. Durante as entrevistas, a/o narradora/o não informa sobre sua experiência, mas conta sobre, tendo com isso a oportunidade de pensar algo novo. Para Weller e Zardo (2013), a entrevista narrativa tenciona compreender os contextos de construção dessas narrativas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações das/os entrevistadas/os.

A pesquisa bricolada não é solta, desprovida de critérios ou rigor, ela se ancora na literatura disponível e também em outros tipos de conhecimento, como a poesia, reportagens, textos literários, entre outras formas de se ler, interpretar e articular os saberes acerca do objeto investigado. Ademais, para as pesquisas orientadas pela teorização pós-crítica, definir e enunciar o referencial teórico-metodológico que dá sustentação e confere rigor ao trabalho é essencial, porque

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

Nesse sentido, é imprescindível reafirmar os campos teóricos que fundamentam a presente investigação como imbricados nos estudos fundantes do currículo cultural, que

pretende borrar fronteiras, conectar manifestações dispersas e promover a análise, compartilhamento e desnaturalização dos seus significados. Parte do princípio de que se a escola for concebida como ambiente adequado para discussão, vivência, ressignificação e ampliação da cultura corporal, será possível almejar a formação de cidadãos que

identifiquem e questionem as relações de poder que historicamente impediram a afirmação das diferenças. Afinal, em uma sociedade democrática é importante indagar por que determinados esportes, brincadeiras, danças, lutas e ginásticas são tidos como adequados ou inadequados, tal qual acontece com os seus praticantes (NEIRA, 2016, p. 72).

Essa concepção de ensino da Educação Física defende uma pedagogia das diferenças entendendo que todas/os têm direito à vida e preconizando a formação de sujeitos solidários. Nessa perspectiva pretende-se fazer circular os conhecimentos até então subalternizados, dados como não importantes ou como menores do que os saberes hegemônicos. Assim sendo, o currículo cultural se inspira nos estudos questionadores da lógica binária, colocando a diferença como algo a ser combatido, desprezado, evitado, como se a diferença fabricasse o inimigo (MBEMBE, 2017) definindo o Outro como sem valor, sem história, sem significados, sem direito à vida (COLLINS, 2017; GONZALES, 1984). Defender uma pedagogia das diferenças é questionar as heranças da colonialidade, do padrão colonial de poder: uma matriz definida por atribuir o poder de salvar os dissidentes da normatividade aos consolidados possuidores de dominação (norma branca, cisgênero e heterossexual) Nos currículos de Educação Física as concepções estabelecidas das relações com as ciências biológicas assumem o papel de dominantes, pressupondo “um corpo desenvolvido, eficiente, socializável, que é indissociável de um padrão de estética” (NUNES, 2016, p. 31).

Para dar conta de propor essa valorização das diferenças, além de deixar-se agenciado pelos campos teóricos defensores do direito às diferenças nas práticas pedagógicas, no chão da escola, é necessário repensar as práticas de pesquisa.

4.1 - Percorso Metodológico

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

Para compreender os limites e possibilidades do currículo cultural da Educação Física na retomada do ensino presencial (de novembro de 2021 a dezembro de 2022), o presente trabalho, com objetivo de investigar o que pôde o currículo cultural da Educação Física no triênio pandêmico (2020-2022), tomou como base as produções de vídeos e relatos de experiências publicados no site do GPEF, entre 2020 e 2022. São oitenta e seis vídeos e vinte relatos de experiências. Dos relatos de experiência, cinco foram produzidos em 2020, oito em 2021 e sete em 2022. O que fazer com todos

esses dados? O que eles têm a nos dizer? Eles são capazes de balizar o que pôde o currículo cultural no contexto pandêmico?

Buscando algumas respostas, sempre tomadas como provisórias, optamos por dividir cronologicamente o texto em tela, porque, para nós é evidente que a educação escolar “reagiu” à pandemia de maneira marcada, de acordo com a adoção de métodos para manter a relação pedagógica. Em um primeiro momento, início de 2020, houve o ERE; com o avanço da vacinação e com a flexibilização das restrições definidoras do distanciamento social, início de 2021, a alternativa foi hibridizar o ensino (EHE); e por fim, na segunda metade de 2021, o retorno das aulas presenciais com 100% da comunidade escolar. Para dar conta de explorar as possibilidades do currículo cultural na pandemia, foi necessário traçar diversos caminhos metodológicos, que serão descritos a seguir.

4.1.1 Ensino Remoto Emergencial - ERE

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

Os vídeos disponíveis no canal do *YouTube* do GPEF foram empregados como recursos didáticos. O quadro a seguir apresenta os professores, as turmas, as escolas, as práticas corporais tematizadas e a quantidade de vídeos disponíveis.

Quadro 3: Vídeos disponibilizados no canal do *YouTube* do GPEF

EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL NA QUARENTENA				
Professor	Turmas	Escola	Tematização	Quantidade de vídeos
As professoras da EMEI Nelson Mandela	Educação Infantil	EMEI Nelson Mandela	Capoeira	11
As professoras da EMEI Nelson Mandela	Educação Infantil	EMEI Nelson Mandela	Práticas culturais nordestinas	11
As professoras da EMEI Nelson Mandela	Educação Infantil	EMEI Nelson Mandela	Instrumentos de percussão	11
Aline dos Santos Nascimento	1º e 2º anos do Ensino Fundamental	EMEF Virgínia Lorisa Zeitounin Camargo	Brincadeiras	16
Diego Gomes Teixeira	9º ano Ensino Fundamental	EMEF do CEU Paraisópolis,	pandemia	1
Diego Gomes Teixeira	5º e 6º anos do Ensino Fundamental	EMEF Deputado José Blota Júnior	Esportes	4
Diego Gomes Teixeira	4º ano do Ensino Fundamental	EMEF Deputado José Blota Júnior	Forró	7
Diego Gomes Teixeira	8º ano do Ensino Fundamental	EE Leda Felice Ferreira	Ginástica em academia	2
Diego Gomes Teixeira	7º ano do Ensino Fundamental	EE Abraão de Moraes e da EE Leda Felice Ferreira	Jogos Eletrônicos	1
Diego Gomes Teixeira	4º ano do Ensino Fundamental	EMEF Dep. José Blota Júnior	brinquedos e brincadeiras.	1
Diego Gomes Teixeira	7º ano do Ensino Fundamental	EMEF Dep. José Blota Júnior	basquete	3
Felipe Nunes Quaresma	4º ano do Ensino Fundamental	EMEF Professora Iracema Marques da Silveira	Danças	1
Felipe Nunes Quaresma	4º e 5º ano do Ensino Fundamental	EMEF Professora Iracema Marques da Silveira	Futebol	2
Flávio Nunes dos Santos Júnior	8º ano do Ensino Fundamental	EMEF Maria Rita Braga	Danças	2
Flávio Nunes dos Santos Júnior	8º ano do Ensino Fundamental	EMEF Maria Rita Braga	Futebol	5
Jacqueline Cristina	EJA	(CIEJA) Aluna		1

Martins		Jéssica Nunes Herculano		
Ronaldo dos Reis	8º do Ensino Fundamental	Escola de Aplicação da FEUSP	Lutas programa olímpico	2
Ronaldo dos Reis	Ensino Médio	Escola de Aplicação da FEUSP	Lutas de Strike	1
Vinícius Paixão de Carvalho	2º e 3º anos	EE Irmã Iria Kunz	Brincadeiras Regionais	2

Fonte: Autoral

O ERE foi necessário para manter as atividades pedagógicas, por ocasião do fechamento das escolas. Sua implementação exigiu uma imersão no mundo virtual e uma série de demandas que antes não eram necessárias ou pensadas para o cotidiano escolar. Essas circunstâncias demandaram um caminho metodológico consistido na leitura de registros de práticas docentes produzidos e publicados no site do GPEF, durante o ERE. O movimento de observar e analisar as postagens dos registros na plataforma digital do grupo pode ser considerado como uma netnografia (SALES, 2014).

Além dos vídeos produzidos listados acima, professoras/es se dedicaram a escrever suas experiências em meio ao contexto pandêmico. Identificamos seis relatos que versam sobre o período das escolas fechadas (LOPES, 2020; NASCIMENTO, 2020; MASELLA *et al.*, 2020; MONTEIRO, 2020; PIRAGIBE, 2021; SANTOS JUNIOR, 2020). Em seguida, como forma de procurar entender os agenciamentos, as intenções pedagógicas, os princípios éticos-políticos e as situações didáticas emergidas na análise dos registros, realizamos entrevistas narrativas com seus autores e autoras. Esse tipo de entrevista permite que as pessoas entrevistadas falem sobre as representações feitas por elas, daquilo que está sendo investigado. Não é uma entrevista de perguntas objetivas, cujas respostas são certas ou erradas. Não se pretende obter respostas acabadas que solucionem o problema de pesquisa, intenciona-se produzir um documento na cultura por meio da linguagem, levando em conta as subjetividades de quem pesquisa e de quem está disponibilizando seus saberes acerca daquilo sendo pesquisado (ANDRADE, 2014). É necessário atentar ao dito pelas professoras nesse momento da pandemia, quando o cenário era de incertezas, inseguranças, certamente é diferente do que diriam a respeito do mesmo tema, do mesmo momento e sob os mesmos questionamentos em outro tempo.

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

astúcias, seu jogo de cintura: por isso, ela fala através das mancadas do discurso da consciência (GONZALEZ, 1984, p. 226).

Acreditamos que quando convidadas/os a narrar suas experiências as/os professoras/es acessaram e trouxeram à tona memórias por meio das palavras ditas, materializando os pensamentos. A intenção era acessar justamente essas “mancadas do discurso da consciência”, para termos elementos além daquilo que já estava sendo dito pela imensa maioria das pessoas sobre a pandemia e as relações com a educação.

As entrevistas foram realizadas em meio virtual, imprimindo características que lhe são peculiares, como problemas na conexão de rede e barulhos externos dificultando por vezes a compreensão daquilo sendo falado. Por outro lado, a gravação foi automática, e o uso do computador para acessar materiais facilitadores da recordação de algo importante foram os pontos fortes da entrevista, no ciberespaço.

4.1.2 Ensino Híbrido Emergencial

O estado de São Paulo optou por hibridizar o ensino no ano de 2021, propondo o revezamento de estudantes nas escolas, buscando incutir no ambiente escolar os protocolos de segurança sanitária.

Na cidade de São Paulo, a educação foi classificada como serviço essencial pelo Decreto Municipal nº 60.118, de 12 de março de 2021, podendo retomar as atividades na modalidade de ensino híbrido emergencial através das flexibilizações estabelecidas pelo Plano São Paulo. A Secretaria Municipal de Educação elaborou um protocolo de volta às aulas que afirma contemplar as diversas instituições da rede, cada qual com suas especificidades (SME, 2021). Com relação ao número de estudantes por unidade, numa primeira etapa estabelece a presença de até 35% em sistema de rodízio. O texto legal não apresenta orientações voltadas às aulas Educação Física no Ensino Fundamental. (NASCIMENTO, 2021, p. 90).

Sobre esse período foram produzidos sete relatos, (IRIAS *et al*, 2021; LIMA, MÜLLER, 2021; MASELLA, A, 2021; MIGUEL, 2021; NASCIMENTO, 2021; SANTOS JÚNIOR, 2021; TEIXEIRA, 2021), no contexto de hibridização do ensino.

Tomando os vídeos publicados no site do GPEF como referencial empírico, entramos em contato com o trabalho da professora Aline dos Santos Nascimento, da EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo, no bairro São Mateus, Zona Leste de São Paulo, cujos registros estão disponíveis na aba Educação Física cultural no ensino híbrido. O acesso a esses materiais despertou a curiosidade de observar o trabalho *in loco*, nos levando a procurar a docente, apresentar-lhe os objetivos da pesquisa, o método proposto e solicitar autorização para observar suas aulas durante o EHE. Cabe ressaltar que, embora o formato híbrido tenha se iniciado em fevereiro de 2021, só foi

possível o início da observação em campo no final do ano, pois optamos por aguardar que o esquema vacinal se completasse.

Para formalizar a pesquisa, encaminhamos à direção da escola uma carta de apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa, solicitando autorização para realização da investigação, o que implicou observar, dialogar e interagir com as profissionais da educação e as/os estudantes, foi encaminhada à direção da escola EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo, no dia 23 de setembro de 2021.

O EHE obrigou os profissionais da educação a enfrentarem a dificuldade de manter as crianças seguras dentro da escola. O toque, o abraço, o compartilhamento de material escolar, o uso controlado dos bebedouros (apenas com copo ou garrafa individual) e dos banheiros, o contato com professoras/es especialistas que transitam entre as turmas, tudo isso gerou um clima de incerteza, insegurança e medo no cotidiano escolar. Em uma imersão no campo, acompanhando a professora Aline, foi possível ouvir pelos corredores: “mas essa aluna não é do grupo 1, hoje não é o grupo 2?” Em conversa entre uma professora de Educação Física e uma professora polivalente, nota-se a preocupação com a interação entre estudantes, professoras/es, professores e estudantes, e estudantes e as tematizações. Elas dão a entender que as crianças “perderam” um pouco da dinâmica escolar nesse tempo em que ficaram fora da escola, elas não tiravam dúvidas, interagiam muito pouco com a professora durante a explanação do tema da aula, e estavam sempre buscando aprovação para cada atividade realizada, além disso, a necessidade de demonstrar afeto parecia aumentada. Ao entrar na sala de aula do 2º ano com a professora Aline, foi possível ouvir: “Prô eu to com saudade de você; Prô, eu tava com saudade da avaliação da outra Prô”.

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

O que pode a Educação Física no cenário pandêmico? Quais cenas didáticas são produzidas nesse contexto? Como pensar o fazer docente em diálogo com esta nova realidade? Como estabelecer relação com corpos-sujeitos da educação no retorno ao espaço escolar após o período de distanciamento social? Como pensar na prática pedagógica se o terreno social em que nos movimentamos tem sido o da banalização da morte devido ao total descontrole pandêmico que ceifou mais de 600 mil vidas no Brasil? Como retornar aos espaços escolares com nossos corpos sobrecarregados, por vezes, adoecidos devido ao extremo exercício que tem sido se manter viva/o? Questões como essas rondam nossos pensamentos enquanto somos consumidas/os por uma sociedade altamente globalizada, multicultural e profundamente desigual que exaustivamente tem nos cobrado nada mais, nada menos, que o êxito. Longe de percorrer essa esteira da eficiência pedagógica e buscando pensar nos fracassos diários e falhas performativas de nossos corpos, a seguir, serão narradas as experiências vividas com corpos-crianças no chão da escola e pelas telas dos equipamentos eletrônicos. Corpos conectados, em rede, aliançados a pensar coletivamente nas possibilidades da Educação Física escolar em meio ao caos (NASCIMENTO, 2021, p. 01).

Não é coincidência que os questionamentos da professora sejam os mesmos da pesquisa em tela. Esses pensamentos nos rondavam a todo o momento durante nossas conversas na escola, e também, em espaços informais nos quais compartilhamos. Ademais, essas foram questões que, arriscamos dizer, atravessavam, em alguma medida, as/os colegas praticantes do currículo cultural, afinal, a premissa da proposta é que as/os docentes considerem os acontecimentos na sociedade, não sendo possível suas práticas pedagógicas estarem isoladas do contexto social, no caso, o caos pandêmico.

No concernente às aulas de Educação Física, observamos duas tematizações em curso: dancinhas do *Tik Tok* junto às turmas de 1º e 2º anos e ginásticas em turmas de 3º e 4º anos. Uma das coisas expressivas é que as turmas de 2º ano tiveram seu primeiro contato com a escola durante o ERE, no entanto, a representação acerca das aulas de Educação Física ocorrerem na quadra, com objetivo de correr e brincar, e que os grupos têm de ser divididos em meninos e meninas pareciam muito latentes nessas crianças, nos levando a pergunta: de onde vem isso? A questão da auto-regulação e da regulação do outro se mostrava bem forte, mesmo em turmas nas quais, teoricamente, não vivenciaram a escola. Isso foi observado em momentos da tematização das dancinhas do *Tik Tok*, quando, mesmo sem a censura da professora Aline, as crianças diziam que não dançariam determinadas coreografias do aplicativo porque “tinham nome feio”. As crianças pareciam entender a escola como um ambiente de controle de conduta, onde algumas práticas permitidas fora dela, nela são proibidas, mesmo em suas primeiras vivências no ambiente escolar.

A divisão das turmas em grupos durante o ERE conferiu uma peculiaridade: algumas crianças de uma mesma turma já haviam realizado atividades que as demais não tinham tido contato ainda. O *Google Sala de aula* continuou sendo utilizado pela escola, como ferramenta para realização de atividades remotas, uma vez que a hibridização consistia em momentos remotos e presenciais. Porém, se durante o ERE a devolutiva das atividades já era baixa, no ERE o número de entrega de atividades caiu ainda mais.

Apesar da pouca adesão à plataforma virtual, disponibilizada pela escola, evidenciada pela quantidade ínfima de entrega das atividades solicitadas, muitas vezes justificada pela demora na distribuição dos *tablets* disponibilizados pela prefeitura, não resta dúvidas acerca da intensificação do uso de tecnologias internet durante a pandemia. Essa intensificação foi perceptível nas aulas observadas. As crianças das turmas de 1º e 2º anos, pareciam estar à vontade com o aplicativo *Tik Tok*, muitas vezes sendo elas a auxiliarem a professora em seu manuseio. Para contornar as dificuldades de escrita, por não serem alfabetizadas ainda, elas utilizavam um recurso de busca de músicas por voz. É necessário questionar, diante do fato das crianças estarem familiarizadas com ferramentas da internet, e de haver a entrega de equipamentos que facilitaram o acesso aos materiais disponibilizados pela escola, porque as respostas às atividades eram baixas?

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

Nessa etapa da pesquisa, algumas técnicas etnográficas foram utilizadas, como: o registro em diário de campo, a imersão em todos os espaços da escola e interação com pessoas em contato com a professora Aline. Importante sinalizar que a etnografia pós-crítica não pressupõe um olhar distante, uma hierarquização entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado, há uma preocupação em entender os sujeitos observados em campo como não objetificados, e portanto, possuem saberes que podem ser compartilhados e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa (KLEIN; DAMICO, 2014).

4.1.3 Ensino Presencial

Em 2022, foram publicados sete relatos de experiência no site do GPEF (GOMES, 2022; IRIAS, 2022; IRIAS, 2022; MASELLA, 2022; SANTOS, 2022; SOUZA, 2022; SOUZA, NEVES,

MENDONÇA, 2022). Mas o fazer docente é muito mais do que o observado nos relatos de experiência, não é mesmo? Por isso entrevistamos alguns/mas dos/as seus/as autores/as, buscando compreender para além de suas práticas, quais foram suas percepções sobre a pandemia e como se caracterizou passar por esse momento, além de como elas/es perceberam as relações nas escolas em que atuavam.

Após as entrevistas, a convite de dois professores e uma professora, foram feitas três visitas a três escolas no município de São Paulo.

Como não se pretende fechar significados, a máxima de quanto mais dados tivermos mais próximos estaremos de chegar à realidade não se aplica, por isso, optamos por fazer recortes e, embora consideremos todos os dados importantes, a ênfase recaiu no relato+entrevista+visita à escola.

4.2 Forma de análise

Embora Kincheloe (2007, p. 19) diga que “a bricolagem subversiva aceita o fato de que a experiência humana é marcada por incertezas e que nem sempre a ordem é estabelecida com facilidade” e apesar de sua multilogicidade, fazer bricolagem implica selecionar métodos, estratégias e referenciais teóricos. O bricoleur, nas palavras de Denzin e Lincoln (2006, p.18), é “um indivíduo que confecciona colchas [...] que utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance”.

A bricolagem é uma produção de conhecimentos que não se finaliza, segue um processo contínuo de realimentação e entretencimento; o último, configura-se a partir da multiplicidade de vozes que escancaram os locais onde os discursos são produzidos. Com base no entretencimento e diferentes posicionamentos, Neira e Lippi (2012, p. 613) definem que “a bricolagem rompe com a arrogância de uma interpretação unívoca da prática social em foco para favorecer a emergência de outras interpretações”. E portanto, se caracteriza, como vimos neste capítulo, no caminho metodológico escolhido para a presente investigação.

Para entender os desafios promovidos pela pandemia, o material empírico produzido durante a pesquisa foi confrontado com o aporte teórico inspirador do currículo cultural de Educação Física. Acessando as produções dessa perspectiva de ensino, pudemos compreender, em alguma medida, quais foram os princípios ético-políticos agenciadores das/os professoras/es durante a pandemia, bem como as possibilidades de oportunizar situações didáticas, para viabilizar as tematizações artísticas pelas professoras/es que afirmam colocar o currículo cultural em ação, no triênio pandêmico.

Capítulo 5 - Possibilidades do currículo cultural na pandemia de Covid-19

Mistério do Planeta

Novos Baianos

Vou mostrando como sou
E vou sendo como posso
Jogando meu corpo no mundo
Andando por todos os cantos
E pela lei natural dos encontros
Eu deixo e recebo um tanto
E passo aos olhos nus
Ou vestidos de lunetas
Passado, presente
Participo sendo o mistério do planeta

Educação é relação, então tudo o que a gente for construir enquanto escola vai acontecer nas relações. Não adianta a gente anunciar e não viver. Então a nossa maior tentativa é sempre trazer tudo o que a gente lê para as vivências. (Marina)

5.1 Currículo cultural no Ensino Remoto Emergencial

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

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

Embora em um primeiro momento a pesquisa em tela objetivasse analisar os vídeos postados no site do GPEF, dois fatores nos levaram a mudar o curso, sendo o primeiro, o fato de ter havido um trabalho publicado com o mesmo objetivo (NEIRA, 2021); e o segundo, a riqueza do material produzido por meio de relatos e entrevistas que requerem um olhar mais atento, por ainda não terem sido explorados. Mesmo assim, cabe o registro de que esses vídeos imprimiram para além do compromisso do professorado, com a manutenção da relação pedagógica entre escola e estudantes, as marcas das diferenças, das subjetividades e das condições de cada autor/a dos materiais publicizados. Percebe-se que alguns vídeos foram produzidos com recursos áudio visuais relativamente avançados, enquanto outros foram fabricados e veiculados direto dos aparelhos celulares das/os professoras/es. A diferença entre os vídeos confirma que esse primeiro momento da

pandemia foi de experimentação. É perceptível como algumas/uns docentes mudaram seus roteiros e formas de produzir conforme passava o tempo. Lembremos que a conjuntura era de incertezas e, como todas/os entrevistadas/os disseram, pensávamos estar de volta em quinze dias à rotina como conhecíamos. Os vídeos caseiros nos permitem deduzir a falta de oferecimento de recurso pelas secretarias de educação, tanto às gestões das escolas, quanto às/aos docentes. Ainda que os meios virtuais já estivessem disponíveis, ou seja, já haviam sido produzidos com fins educativos, a sensação sedimentada é: não se havia sistematizado/pensado em modos como os mesmos pudessem ser incorporados às práticas pedagógicas. Por fim, a produção audiovisual evidencia a característica mais latente do ERE: a *tentativa e erro*.

As diferentes redes de ensino tentaram se reorganizar com o objetivo de dar continuidade ao ano letivo, procurando reduzir os impactos do isolamento social na formação do alunado. Porém, há de se ressaltar que frente ao ineditismo da situação e da doença, as práticas pedagógicas existentes não davam conta de atender à demanda social e educacional. Como seria um ensino a distância para milhões de estudantes? Teriam acesso fácil e rápido? O corpo docente estaria preparado para isso? E as famílias? As angústias eram enormes, assim como as incertezas. Conforme as semanas avançavam, os casos de pessoas acometidas pela doença também aumentavam e, cada vez mais, os números oficiais expunham índices alarmantes de contaminações e mortes em decorrência da doença.

Assim, a partir de algumas possibilidades, a prática pedagógica em tempos de Covid-19 foi reescrita, num espaço temporal curto, onde todas as pessoas precisavam, ao mesmo tempo sobreviver ao eminente contágio, elaborar aulas no plano virtual, aprender a utilizar as diferentes plataformas educacionais disponíveis, alcançar estudantes que não conseguiam acessar as atividades e as aulas síncronas e, principalmente, manter algum tipo de interação. Em termos práticos, tudo isso quer dizer que, agregado às funções já conhecidas pela docência, em um tempo não adequado, professores e professoras precisaram aprender a utilizar as ferramentas virtuais e, muitas vezes, sem qualquer possibilidade de trabalho coletivo com o(a)s pares (LIMA, MÜLLER, 2021, p.1-2).

Corroborando com o dito pelos os autores, a análise dos registros das experiências de Masella *et al* (2020), Nascimento (2020) e Santos (2020) revela a preocupação das professoras em proporcionar às/aos estudantes o acesso às atividades pedagógicas. Para tanto, recorreram a vídeos, *padlet*, *WhatsApp*, redes sociais e aplicativos de edição, ou seja, recursos não oficializados pela escola, mas que mostraram alguma eficiência na interação entre docente e discentes, de maneira a auxiliá-las a organizar as cenas didáticas para tematizar as práticas corporais. Entretanto, essa necessidade de procurar recursos para estabelecer comunicação com o corpo discente não está impressa no relato de Piragibe (2021), não significando que não possa ter havido, em alguma medida, uma movimentação a esse respeito na instituição a qual a autora realizou suas práticas, dado sua experiência ter ocorrido em um outro momento da pandemia, enquanto os dois primeiros relatos narram tematizações durante o primeiro ano pandêmico. Piragibe (2021) nos conta sobre uma vivência ocorrida com as turmas de primeiro ano do Ensino Médio do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus Bragança Paulista, entre os meses de setembro e dezembro de 2021,

momento onde as escolas da cidade de São Paulo já se encontravam em processo de hibridização. A autora nos revelou em entrevista que o IFSP optou por manter as aulas em formato remoto até o final do ano de 2021.

Considerando um dos princípios ético-políticos do currículo cultural, Nascimento (2020) e Piragibe (2021) evidenciam articulação com o PPP da escola ao afirmarem, em seus relatos, que as tematizações ocorreram em conformidade com a proposta da escola. Piragibe (2021) destaca encontrar no PPP da escola princípios coadunantes com o currículo cultural, justificando, por exemplo, sua escolha de tematizar o funk em suas aulas. Já Nascimento (2020), destaca que durante a construção coletiva do documento em 2019, a unidade optou por abordar o uso das tecnologias no cotidiano escolar, no ano seguinte. Inicialmente, a intenção era o questionamento das/dos docentes junto às turmas sobre o mau uso desses recursos. Em certa medida, é inegável a presença das tecnologias nas escolas antes mesmo da pandemia. Em contrapartida, o contexto pandêmico colocou as docentes diante da necessidade de ressignificar o seu uso para os fins pedagógicos. A esse respeito, Masella *et al.* (2020, p. 01) apontaram que a escola na qual desenvolveram o trabalho relatado possuía páginas oficiais no *Facebook* e no *Instagram* bem antes da pandemia: “Há muitos anos, nosso Projeto Político Pedagógico (PPP) propõe o uso das redes sociais, intituladas de portfólios virtuais, para estreitar laços com as famílias da escola e comunidade mais ampla, por meio da divulgação das fotografias e vídeos das crianças; das tematizações; de veiculação de informes, etc.” Indicando, de certa maneira, o compromisso da escola com a publicização das informações e decisões, bem como seu alinhamento às especificidades da sociedade pós-moderna, a qual está imersa em tecnologias da informação, imersão amplificada pelo contexto pandêmico.

Podemos ver nos três relatos uma intencionalidade pedagógica, nas práticas docentes, pressupondo que a/o docente não escolhe a forma como vai lidar com o tema de maneira aleatória,. Há uma intenção, implicando na particularidade da tematização de acordo com as experiências pregressas do/a professor/a e com os conhecimentos que ele/a teve acesso enquanto sujeito da cultura, ou seja, as atividades propostas dependem da forma como o professorado é/foi agenciada/o (BONETTO; NEIRA, 2019).

Atrelada à intencionalidade pedagógica que orienta as docentes, constata-se nos documentos a preocupação com a vivência, leitura das práticas corporais e a sua ressignificação, o que foi possível com o recurso de vídeos produzidos pelos estudantes ou extraídos da internet. Ao tematizar as brincadeiras da quarentena, Nascimento (2020), apesar das restrições do ERE, se mostra inicialmente agenciada por dois princípios ético-políticos do currículo cultural, quais sejam, a valorização da enunciação dos saberes discentes (SANTOS JÚNIOR, 2020) e o reconhecimento da cultura corporal da comunidade (NEVES, 2018). A professora estimula as turmas a filmar as brincadeiras que faziam, acompanhadas de explicações sobre o seu funcionamento. Devido à pouca

autonomia das crianças na utilização de equipamentos eletrônicos, como *smartphones*, *tablets* e *notebooks*, a participação de familiares é frequentemente citada. Na maioria das vezes, vivenciando ou ressignificando as brincadeiras conforme as atividades propostas, o que contribuiu para intensificar a troca de conhecimentos entre crianças, mães, pais, tios, tias, irmãos, irmãs e avós. Se para Nascimento (2020) a participação das famílias era recorrente, para Masella *et al.* (2020), era imprescindível, uma vez que a faixa etária das crianças para as quais as atividades foram pensadas era de quatro a cinco anos, logo, o acesso aos materiais era feito necessariamente por intermédio de uma pessoa possuidora de mais domínio das tecnologias. Já para Piragibe (2021), que trabalhou com turmas do ensino médio, as famílias dos jovens nem chegam a ser citadas, haja vista o maior domínio das tecnologias devido à faixa-etária das/os estudantes.

A valorização da enunciação discente e o reconhecimento da cultura corporal da comunidade são princípios que se fazem presentes também no trabalho de Masella *et al.* (2020, p. 04). As professoras afirmam: “nossa própria metodologia baseada na troca constante com as crianças a partir da consideração e valorização de seus repertórios, experiências e a da escuta e observação de como nossas provocações e intervenções as instigam, afetam e acrescentam”.

Santos Júnior (2020) evidencia a valorização da enunciação discente ao nos relatar que os caminhos da tematização do futebol foram traçados a partir das falas das crianças incomodadas com as marcas do machismo, do racismo e da lesbofobia na modalidade esportiva.

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

A gravação e a postagem de vídeos facilitaram a participação de outras pessoas envolvidas com a prática corporal tematizada, quase sempre, os familiares vivenciaram as brincadeiras junto com as crianças. Em consonância com a perspectiva cultural da Educação Física, essas contribuições multiplicaram os discursos a respeito das brincadeiras e das danças, além de fomentar o intercâmbio de saberes entre estudantes e professoras. Nos dois casos, as trocas das gravações estimularam a leitura das práticas corporais e a atribuição de novos significados por parte das/os estudantes, propiciando travar contato com conhecimentos até então não abordados. Tudo indica que o ERE amplia a noção de conteúdo do componente que, no caso em tela, passa a ser visto como toda a produção discursiva verbal e não verbal acerca das práticas corporais e das pessoas participantes (NEIRA, 2020).

Ao estabelecer um diálogo franco com elementos da cultura corporal das/os estudantes, partindo de brincadeiras realizadas no ambiente doméstico e registradas pelas/os discentes e suas famílias (NASCIMENTO, 2020), a docente se mostrou simultaneamente instada pela descolonização do currículo e pela justiça curricular (DUARTE; NEIRA, 2020), uma vez que suas ações oportunizaram o acesso aos significados variados atribuídos às práticas corporais, buscando dar visibilidade às múltiplas formas vivenciá-las.

De uma maneira geral, os registros evidenciam o agenciamento das professoras pelos princípios ético-políticos do currículo cultural. Como não poderia deixar de ser, isso traz ressonâncias para a prática pedagógica. Para além das atividades de ensino baseadas na vivência, leitura da prática corporal e ressignificação apontadas acima, a análise do relato de Piragibe (2021) nos permite identificar cenas didáticas de aprofundamento como potente recurso para o ERE, uma vez que a professora recorreu a vídeos sobre a cultura do funk, possibilitando o contato com as diversas formas de pensar, compor e dançar o funk, abarcando também as questões econômicas e sociais do estilo musical.

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

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

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

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

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

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

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

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

Encontramos algumas potencialidades no ensino remoto, como a possibilidade de nos aprofundar no reconhecimento do patrimônio cultural e corporal da nossa comunidade. Mesmo que nossas práticas no ensino presencial já efetivassem a participação das famílias no trabalho pedagógico, nos diálogos e nas decisões administrativas da escola, a configuração virtual ampliou a possibilidade de interação e participação de outros membros, como irmãos, tios e primos que, algumas vezes, até mesmo residiam em outras cidades. Ela também proporcionou a variedade de formatos interativos, já que as crianças passaram a conhecer mais sobre a rotina de nossas casas e nós as delas.

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

A análise das narrativas de professoras mobilizadoras do currículo cultural nos permitiu afirmar que essa vertente da Educação Física proporcionou a flexibilidade exigida pelo ERE, contribuindo, portanto, para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade. No que se refere à escrita-curriculo, se deu por meio das trocas de áudios, fotografias e vídeos empregados para dar andamento às tematizações, apresentando certa dificuldade em sua fluidez devido à demora na comunicação.

É passível de destaque o relatado por Masella *et al.* (2020, p. 21): “não foi possível a comunicação pelo toque, a observação das brincadeiras e interações coletivas, olhares, cheiros e suspiros, expressividades valiosas em nossos registros ao traçarmos percursos investigativos”. Diante disso, pode-se inferir que embora o currículo cultural no ERE tenha dado conta das cenas didáticas e as professoras se mantiveram agenciadas pelos princípios ético-políticos da proposta, sentiu-se falta do corpo, resultando em uma mudança nas relações entre sujeitos da educação.

De uma maneira geral, a análise dos relatos evidencia que as cenas didáticas ocorreram com as devidas adaptações, em ambiente virtual. Como era de se esperar, as cenas de mapeamento ocorreram de diversas maneiras. Lopes (2020) deu continuidade ao trabalho com jogos e brincadeiras, iniciado antes do fechamento das escolas, reorientando a tematização dos jogos de tabuleiros para o RPG virtual. Nascimento (2020) considerou as orientações dos documentos oficiais e elegeu as brincadeiras a partir da situação pandêmica, que possibilitou o contato com as famílias. Monteiro (2020) optou por tematizar a dança, ao se tratar de uma prática pouco abordada na escola. Santos Júnior (2020) deu continuidade à tematização iniciada no ano anterior, 2019.

Cenas de ampliação e aprofundamento foram relatadas em todos os registros analisados. Um ponto expressivo foi a participação das famílias como sujeitos praticantes das brincadeiras (NASCIMENTO, 2020) e danças (MASELLA *et al.*, 2020), de forma assíncrona (LOPES, 2020; MONTEIRO, 2020).

Um dos maiores complicadores do ERE, de acordo com o professor Luiz, em entrevista, foi a vivência. Partindo do entendimento da vivência como execução da gestualidade da prática corporal tematizada, Luiz compartilhou conosco seu incômodo com relação à viabilidade da proposição de cenas de vivência. Em contrapartida, os relatos de Lopes (2020), Masella *et al.* (2020) e Nascimento (2020) nos trazem cenas de vivência em ambientes domiciliares. Por outro lado, abre-se uma questão: considerando que o contato e o consumo das práticas corporais não se dão exclusivamente por meio da execução de suas gestualidades, a vivência não poderia se desenrolar por meio de apreciação e análise, tal qual aconteceu com a tematização do futebol narrada por Santos Júnior (2020)?

Por fim, considerando a escrita-currículo como característica inerente ao currículo cultural pressupondo a imprevisibilidade do curso das tematizações, o conjunto de relatos produzidos sobre o ERE nos ajuda a compreender, de maneira geral, as cenas didáticas como possíveis durante esse período de incertezas. Habitadas/os a se reorganizarem conforme os acontecimentos em sala de aula, as/os docentes se mostraram agenciadas/os não apenas pelos princípios ético-políticos, pressupostos pelo currículo cultural, como também, pelas preocupações circundantes da situação adversa que enfrentávamos no início da pandemia de COVID-19. Experimentações, novas configurações nas práticas pedagógicas, ferramentas virtuais, protocolos de segurança sanitária,

entre outras ações feitas ante às demandas e preocupações, possibilitaram, em alguma medida, a manutenção das aulas fora do ambiente escolar. Vimos que, como forma de manter o vínculo pedagógico com as/os estudantes, docentes enveredaram por caminhos extra-oficiais, utilizando as redes sociais para alcançar o maior número de estudantes possíveis. A preocupação com a adesão, acesso e resposta às atividades moveu professoras/es na procura de alternativas de acesso propositivo e democrático, revelando um compromisso com a educação escolar, naquele momento, sofredora de uma série de ataques e questionamentos sobre a necessidade da existência da instituição.

Veio a pandemia e com ela um pacote de aflições, angústias e preocupações. A tematização seguiu, as conversas virtuais nos aproximaram mesmo estando distantes fisicamente. Dentro das condições possíveis, intencionou-se potencializar as vozes, os corpos, as vidas, de quem permanece em constante estado de crise, quarentena (SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 22)

5.2 Currículo cultural no Ensino Híbrido Emergencial

Os relatos produzidos durante o EHE estão marcados pela sinalização de algo diferente na escola. De uma maneira geral, ao produzir os textos sobre suas práticas, as/os docentes se viram incitadas/os a descrever a conjuntura pandêmica, dando um tom de preocupação, uns de maneira mais detida e elaborada, outros só a título de informação. Apenas um dos relatos (MASELLA, 2021) não apresentou o contexto pandêmico em sua escrita. É crível que o olhar sensível das/os docentes afinados com a perspectiva cultural da Educação Física, ao considerar o contexto social e o momento histórico⁷, gerou uma preocupação na produção de memória para além das práticas pedagógicas. Consideramos a produção de relatos de experiência como prática de memória a partir das contribuições de Jardim (2021).

Os gestos de rememoração e a construção de memoriais (monumentos ou antimonumentos) participam, assim, das práticas de memória consolidadas ao longo do último século, e a experiência das mortes maciças provocadas pela pandemia ressoa outros momentos em que o enlutamento se tornou problemático, seja porque '[os] indivíduos foram engolidos pela morte em massa' (KOSELLECK, 2002, p.319) ou porque a dimensão de violência e as responsabilidades envolvidas na produção das mortes se encontravam em disputa (JARDIM, 2021, p.3)

As dificuldades do EHE parecem girar em torno do controle dos corpos, necessário, naquele momento, para a manutenção da vida. Em contrapartida, a saída pedagógica relatada por Santos Júnior (2021) já indica aquilo que o senso comum diz: *vida que segue*. Seguimos, atentas/os,

⁷ Podemos reconhecer a pandemia como um marco temporal tendo em vista a difusão dos termos pré-pandêmico, pandêmico e pós-pandêmico.

machucadas/os, exaustas/os, desconfiadas/os, mas seguimos. E tudo tendeu para a reconfiguração do ambiente escolar próximo do já conhecido em tempos pré-pandêmicos.

O agenciamento das/os docentes pelo contexto social fica evidente quando Irias *et al* (2021) aponta que a escolha da tematização da ginástica teve forte influência dos protocolos sanitários para o EHE, consistindo em distanciamento físico, número reduzido de crianças na escola (rodízio), uso de álcool em gel, higienização das mãos, uso restrito de bebedouros, uso de máscara, entre outros.

Teixeira (2021, p. 01) nos conta sobre a greve docente e os momentos da hibridização do ensino:

No ano pandêmico de 2021 entramos em greve na busca pelo mínimo: a garantia de atuação segura diante do risco de contaminação e morte pela Covid-19. Reivindicávamos vacinação, condições sanitárias adequadas para o trabalho docente e a existência discente. Retornei da greve por volta do dia 15 de abril devido à iminência do corte nos vencimentos. Vivemos três momentos distintos. O primeiro, com 30 % da turma presente e revezamento semanal; o segundo com 50% e revezamento semanal e o terceiro com 80% sem revezamento até recebermos 100% das turmas. Havia várias restrições para a execução das práticas corporais, além de não ser possível compartilhar objetos; ter que manter o distanciamento de 1,5 m entre pessoas e higienizar constantemente as mãos. As medidas foram “flexibilizadas” no segundo semestre.

Ainda tomando os vídeos publicados no site do GPEF como referencial empírico, entramos em contato com o trabalho da professora Aline dos Santos Nascimento, da EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo, no bairro São Mateus, Zona Leste de São Paulo, cujos registros estão disponíveis na aba Educação Física cultural no ensino híbrido. O acesso a esses materiais despertou a curiosidade de observar o trabalho *in loco*, nos levando a procurar a docente, apresentar-lhe os objetivos da pesquisa, o método proposto e solicitar autorização para observar suas aulas durante o EHE. Cabe ressaltar que, embora o formato híbrido tenha se iniciado em fevereiro de 2021, só foi possível o início da observação em campo no final do ano, pois optamos por aguardar o ciclo vacinal completo de todas/os envolvidas/os. Para formalizar a pesquisa, uma carta de apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa foi realizada e encaminhada à direção da escola EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo, no dia 23 de setembro de 2022, solicitando autorização para realização da investigação com objetivo de observar, dialogar e interagir com as profissionais da educação e as/os estudantes,

O estado de São Paulo optou por hibridizar o ensino no ano de 2021, propondo o revezamento de estudantes, buscando incutir no ambiente escolar os protocolos de segurança sanitária.

Na cidade de São Paulo, a educação foi classificada como serviço essencial pelo Decreto Municipal nº 60.118, de 12 de março de 2021, que automaticamente liberou a retomada das atividades presenciais no formato de Ensino Híbrido Emergencial (EHE) através das flexibilizações estabelecidas pelo Plano São Paulo. A Secretaria Municipal de Educação

elaborou um protocolo de volta às aulas que afirmou contemplar as diversas instituições da rede, cada qual com suas especificidades. Com relação ao número de estudantes por unidade, numa primeira etapa estabeleceu a presença de até 35% em sistema de rodízio e, aos poucos, de acordo com os dados epidemiológicos, o rodízio deixou de existir e corpos-estudantes retornaram 100% à escola (NASCIMENTO, 2021, p. 01).

A campanha informativa implicou, entre outras ações, na fixação de cartazes por toda a escola.



Registro da autora.

A escrita-currículo parece mais fluida no EHE em relação ao ERE. Durante a tematização das ginásticas, a professora Aline foi desenhando o percurso de acordo com as falas e registros das crianças. Inicialmente, elas tiveram contato com as ginásticas presentes nas academias, como musculação, ioga e pilates, cabe ressaltar que, se tratando de práticas cujas gestualidades não dependem de contato entre corpos, sua tematização contemplou o versado nos protocolos sanitários, a necessidade de um distanciamento entre corpos, visando evitar a proliferação da COVID-19. Uma das professoras da escola é proprietária de um estúdio de pilates, por isso, foi convidada a gravar um vídeo para mostrar um pouco da gestualidade dessa prática corporal para a turma, lembrando que o *Google Sala de Aula* ainda era bastante acionado pelas docentes, nascendo a proposta de postar os vídeos na plataforma, conversar a respeito e vivenciar as ginásticas na escola. Diante de alguns comentários das crianças sobre quem pode ou não praticar ginásticas, surgiu a necessidade de se problematizar a representação do corpo praticante, evidenciando mais uma vez que a presença das crianças na escola potencializa os momentos de problematização, o que se mostrava bastante difícil durante o ERE. Dando continuidade à tematização, ao questionar as

turmas se existiam outros tipos de ginásticas, uma das crianças do 3º ano disse ser praticante de ginástica rítmica, com isso, o percurso se virou para essa prática corporal. Durante as vivências, pudemos perceber a competitividade das crianças e a necessidade da divisão em grupos de meninos e meninas, rivalizados. Essas observações inclinaram a professora Aline a eleger um caminho e não outro, pouco ocorrido no ERE.

Nos parece que o contexto de hibridização do ensino, apesar de todas as questões e desafios, foi um momento ratificante do uso de tecnologias como recurso pedagógico. Irias *et al* (2021), por exemplo, citam uma cena de ampliação com o uso do *WhatsApp*. Talvez isso indique uma apropriação dos recursos utilizados, em um momento adverso, auxiliando o fazer pedagógico, diminuindo distâncias, ampliando possibilidades de cenas de aprofundamento, uma vez que, como observado em diversos relatos (NASCIMENTO, 2021; PIRAGIBE, 2021, IRIAS, 2021), sites de busca são constantemente utilizados para esse fim.

5.3 Currículo cultural no retorno às aulas presenciais

Seffner (2021, p. 63-64) nos ajuda a pensar sobre como a suspensão das atividades presenciais afetou de forma diferente os sujeitos da educação, no que tange à relacionalidade. Ao problematizar as questões de gênero, raça e sexualidade, o autor produziu interpretações sobre questões que envolvem a vulnerabilidade e a desigualdade social.

A cultura escolar é marcada pelos esforços de negociação entre tantas diferenças. Escolas públicas não são igrejas, onde os fiéis aderem por livre vontade. A escola é obrigatória, e a criança ali irá conviver com colegas portadores de marcas pessoais e familiares que podem, talvez, ser muito distintas das suas. Antes que alguém pense ou diga ‘meu Deus, como isso é ruim, que sofrimento, estar ali entre tanta gente que não é igual a mim’, cumpre ressaltar que a escola é um espaço público, de valores republicanos, e é nela que se vai aprender a conviver com as diferenças. A diferença é uma relação, não uma coisa. A diferença é essa distância que se estabelece entre o que eu penso sobre tal tema, e o que o meu colega de classe pensa. A diferença não está no outro, ela está na distância, na relação entre nós. Há que se achar um ponto de diálogo para conviver, e esse exercício é um dos mais importantes no ambiente escolar. Sempre existe a possibilidade de dizer que o outro é que é o diferente, sem se dar conta de que provavelmente, aos olhos de muitos outros, quem é diferente sou eu. Negociações injustas e decisões punitivas na cultura escolar em torno de diferenças podem conduzir a situações de vulnerabilidade de pessoas ou populações. Ao contrário do que muito se escuta dizer de que ‘a base da sociedade é a família’, penso o contrário, que a base da sociedade é o espaço público, a qualidade do espaço público, e a escola é parte importante do espaço público. Se o espaço público escolar se pauta por decisões democráticas, com processos de negociação das diferenças que são respeitosos para todos os grupos sociais e buscam convivência dialogada e harmoniosa, teremos então um espaço público de qualidade, que ajuda na produção de uma sociedade democrática. Se, ao contrário, a escola reforça preconceitos, estigmas e discriminação contra grupos sociais, temos aí uma escola que não ajuda na produção de uma sociedade do bem viver.

A escola é um espaço social onde estudantes são expostas/os à convivência com outras existências que, em outros espaços, sequer permanecem próximas/os. Por essa característica, a

escola é um espaço frutífero, ou não, para a produção de subjetividades capazes de lerem a realidade à sua volta, compreenderem a precariedade constitutiva atravessada em seu corpo e estabelecerem vínculos ético-políticos através da interdependência. A produção de *laços* através das *alianças*.

As preocupações com os protocolos sanitários seguiram no retorno às aulas presenciais, ao relatar a tematização ocorrida no início do ano de 2022, Irias (2022) nos fala que no momento de hibridização do ensino algumas famílias optaram por não autorizar a ida das crianças à escola, em seguida aponta

Iniciamos o ano letivo de 2022 com as salas de aula completas, índices altos de contaminação e a obrigatoriedade de cumprimento de protocolos sanitários como a obrigatoriedade do uso de máscaras, distanciamento social, proibição de compartilhar objetos etc. Esses fatores foram considerados na definição do tema de estudos. (p. 01)

Masella (2022), ao tematizar as brincadeiras indígenas na EMEI Nelson Mandela, pondera

[...] após a experiência que vivemos em sociedade com a pandemia de Covid-19, que escancarou a urgência de olharmos com mais profundidade para cosmovisões de grupos, povos e etnias mais conectadas com a coletividade, com o comunitarismo, o bem-viver, a integração com a natureza e a preservação dos ecossistemas. (p. 01)

O que se percebe é a influência do contexto sanitário nas escolhas dos temas das aulas de Educação Física no período pandêmico. Além disso, há uma preocupação com a saúde mental, bem como acerca dos impactos das possíveis ocorrências com as crianças no que tange ao contato efetivo, ou não, com os conteúdos trabalhados nesse contexto. Sobre isso, foi pensado sobre o dever do retorno contemplar “um momento de acolhimento, em que (as crianças) socializaram os sentimentos acumulados e experiências vividas (durante o isolamento social)” (IRIAS, 2022, p.01).

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

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

- I - dos empregadores, incidente sobre a folha de salários, o faturamento e o lucro;
- II - dos trabalhadores;
- III- sobre a receita de concursos de prognósticos. (BRASIL, 1988)

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

A professora Aline, cujas aulas estávamos acompanhando, participou das manifestações contrárias à reforma ocorrida no dia 10 de novembro, tendo sido atingida por bomba de “efeito moral”. A Guarda Civil Metropolitana (GCM)⁸, como dispositivo de controle, pautada na falsa ideia de segurança social, usa de sua autoridade e de instrumentos coercitivos para estabelecer o que chamam de ordem. A arbitrariedade do lançamento de bombas em um grupo de servidoras/es públicas/os é a ilustração de uma ação com base na colonialidade do poder (CURIEL, 2020).

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

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

A greve e a intervenção das estagiárias impediram a finalização da tematização das ginásticas.

⁸ Cabe o destaque de que a GCM que agiu com violência contra as/os manifestantes é composta por funcionárias/os públicos que são submetidos ao mesmo regime previdenciário questionado na manifestação .

5.3.1 Visitas às escolas - Cenas didáticas observadas nas visitas

Como forma de entender a produção do currículo cultural da Educação Física, na ocasião do retorno às aulas presenciais foram feitas por meio de visitas a três escolas municipais, quais sejam: EMEF Anna Silveira Pereira; EMEF Raimundo Correia e a EMEI Nelson Mandela. A escolha das escolas foi inclinada por dois professores e uma professora que produziram relatos de suas práticas, e atuavam nelas.

Na EMEF Raimundo Correa observamos cenas de vivência e registro das tematizações de *card* e das ginásticas. Ademais, a tematização do *card* nos pareceu evidenciar o princípio ético-político de *valorização da enunciação dos saberes discentes*, uma vez que o professor recorreu às crianças para se informar e à turma, sobre modalidades, formas e regras da prática. O *card* é um elemento controverso na escola, muitas vezes apreendido pelas/os docentes por atrapalhar o cotidiano escolar. Nos pareceu que ao trazer essa prática para as aulas de Educação Física, o professor proporcionou às turmas, as quais tematizou o *card*, uma sensação de pertencimento, era nítido que boa parte das crianças estava afoita para participar da aula e mostrar suas habilidades e conhecimentos. Em contrapartida, algumas crianças se recusaram a vivenciar a brincadeira eleita para ser realizada na quadra e não na sala de aula. Aqui percebe-se a ideia de que para ser aula de Educação Física, tem que sair da sala (fala de uma das crianças, capturada por uma das pesquisadoras enquanto a turma se organizava para votar o local da vivência).

Na EMEF Anna Silveira Pereira, observamos cenas de ampliação, vivência e registro da bike, prática corporal tematizada. Ao irem até à bicicletaria, as crianças entraram em contato com discursos auxiliares na produção de significados para a bike. O dono da bicicletaria falou sobre os tipos de bicicletas, os tamanhos ideais para cada criança, os ajustes necessários para mais segurança ao pedalar, além de quais equipamentos de segurança são indispensáveis para a prática. Também falou sobre seu grupo, que sai para pedalar longas distâncias periodicamente.

Na EMEI Nelson Mandela, pudemos ver cenas de aprofundamento, quando a professora leu algumas informações sobre a peteca, e utilizou um vídeo para mostrar diversas formas de confeccionar o brinquedo. Também foi possível observar e participar de cenas de vivência da brincadeira indígena com as crianças e com a professora, além da cena de registro. Durante uma conversa posterior, percebemos que ao final do dia a professora Marina ainda recorreu à cena de avaliação, quando se propôs a olhar para o feito durante o dia e pensar nas próximas atividades da tematização em curso.

Constatamos que a cena didática do registro estava presente em todas as visitas, principalmente nas cenas de vivência e ampliação. É necessário considerar que além caracterizar a Educação Física cultural, trata-se de uma cena auxiliadora na elaboração de relatos de experiência, e tanto a professora quanto os professores estão bastante habituados a publicar suas experiências.

Além disso, percebemos que as problematizações acontecem durante qualquer cena didática, a depender das afetações, falas, acontecimentos e reações dos sujeitos envolvidos nas cenas, não se fazendo necessário reservar um momento para isso.

As situações percebidas confirmam o caráter fluido e artístado do currículo cultural, não havendo hierarquização das cenas didáticas, tampouco uma sequência, podendo a/o docente recorrer a mais de uma delas conforme o caminhar da tematização. O que pudemos observar neste retorno foi a apropriação dos recursos virtuais utilizados nos momentos de ERE e EHE, como o caso da professora Marina utilizando o *WhatsApp* para promover a cena de ampliação na tematização das brincadeiras indígenas, por exemplo. Além disso, notamos não tardar para as demandas escolares conduzirem os professoras/es a seguirem suas práticas pedagógicas da mesma forma de antes do período pandêmico.

Como temos relatado ao longo do texto, o triênio pandêmico foi marcado por diversas mudanças. Durante o retorno às aulas presenciais, as mudanças perceptíveis estão relacionadas com o afrouxamento até a supressão dos protocolos de segurança sanitária. Nas primeiras visitas ainda era possível ver pelos diversos locais das escolas, além dos cartazes e diversos pontos de disponibilização de álcool em gel para a higienização das mãos, a constante preocupação dos professores com o distanciamento, com a higienização dos objetos e com o uso de máscaras pelas crianças. Já na última visita, em setembro de 2022, embora os *dispensers* de álcool ainda estivessem presentes na escola, as advertências acerca da proximidade das crianças já não existiam, e o uso de máscara, por ter sido flexibilizado, já não era mais frequente.

O que fica evidente, pelo menos para nós, é que boa parte de nossas apostas sobre como seriam os comportamentos e o quanto ficaríamos afetadas/os por esse período, no sentido de nos preocuparmos com a contaminação a ponto de nos mantermos usando as máscaras, ou higienizando objetos e mãos com muita frequência, por exemplo, não se aplicaram. No estado de São Paulo, a flexibilização do uso de máscaras foi anunciada pelo governo no dia 17 de março de 2022, ficando obrigatório o uso apenas em transportes públicos e serviços de saúde. A dispensa do uso de máscara em transporte público foi divulgada no dia 9 de setembro de 2022, permanecendo obrigatória em ambientes destinados aos serviços de saúde, até o momento da finalização deste texto, em junho de 2023.

Difícil saber quais são os maiores impactos nos comportamentos, nas relações, no cumprimento das regras conhecidas da escola. Em apenas uma visita, embora importantes, esses aspectos não foram o foco principal desta pesquisa. Entretanto, a análise dos dados nos dá condições de inferir que ao trabalho pedagógico das/os docentes se aproxima da realidade conhecida em tempos pré-pandêmicos. A maioria dos relatos produzidos sobre as tematizações ocorridas no período de retorno às aulas presenciais não mencionam a preocupação com os

protocolos sanitários, que deixaram de ser exigidos após a declaração de [fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19](#), pela OMS em 5 de maio de 2023. É possível perceber, por meio das entrevistas, que as ferramentas virtuais utilizadas durante o ERE e o EHE ainda são empregadas por docentes nas aulas presenciais.

Considerações Finais

A COVID-19 é categorizada como pandemia em março de 2020, com isso vem o ISOLAMENTO SOCIAL, em conjunto com o boom de incertezas e dentre elas, a gente se perguntava a todo momento “e como fica a escola nesse contexto?” Naquele caos de tentar sustentar a relação pedagógica entre estudantes-escola, as secretarias de educação elaboraram algumas medidas para a garantia da manutenção das aulas, como compra de recursos da google, tentativa de elaboração de recursos próprios e documentos orientadores do trabalho docente. Em um primeiro momento: cadê a Educação Física? Nem no PET minas e nem no Trilhas de aprendizagem do município de São Paulo havia a menção do componente curricular. As professoras entrevistadas, em um primeiro momento, disseram que a ausência do componente conferia um pouco mais de liberdade e autonomia para trabalharem, pois esses documentos deveriam ser seguidos em suas propostas de atividades. Como forma de dirimir os impactos dos problemas de acesso à internet, enfrentados por diversas famílias, esses documentos foram disponibilizados em sua versão impressa. A despreocupação com a elaboração de documento orientador para o professorado de educação física reflete a forma como o componente ainda é visto, aquele que tem relação forte com o movimento e apenas possível em locais como quadras, pátios, praças, entre outros. Daí vem uma outra pergunta: É possível uma Educação Física longe da quadra?

Num campo mais global, as inquietações que regeram esta pesquisa giravam em torno do aumento do número de mortes por COVID-19; da negligência do governo do agora inelegível, Jair Bolsonaro; dos impactos e do aumento da desigualdade social, que por consequência amplia a quantidade de pessoas em situação de vulnerabilidade; do aumento da evasão escolar; do desemprego, do subemprego (uber, ifood); das questões de segurança sanitária e de saúde acompanhadas da campanha “fique em casa” versus a questão econômica, com os discursos de “não fique em casa”, atrelado ao negacionismo científico que punha em dúvida os riscos da doença, descredibilizava os protocolos de segurança sanitária, bem como a eficácia da vacina e, contraditoriamente, dava ênfase a tratamentos comprovadamente ineficazes no combate ao vírus. Na mesma baía, a instabilidade e os escândalos no MEC não deixaram dúvidas sobre a posição do governo quanto à Educação pública. Uma das inquietações mais influentes na produção do texto em tela tem relação com a saúde mental, a OMS estima que no primeiro ano da pandemia houve um aumento de 25% dos casos de ansiedade e depressão.⁹

As incertezas, os medos, a ansiedade pela produção de fármacos de controle da doença e a sensação de demora em sua produção nos permite a constatação de avanço das ciências médicas e da engenharia de bioprocessos. A primeira pandemia registrada é proveniente do século X, a

⁹ Julgo importante registrar que faço parte dessa estatística, tendo desenvolvido transtorno do pânico, diagnosticado recentemente.

varíola, que assolou o mundo por mais 8 séculos até a produção da primeira vacina. Já no século XX, outra pandemia foi decretada, da gripe espanhola, causada pelo vírus influenza no ano de 1918 e 1919, há escritos relatando que a fabricação de vacina levou 30 anos, outros que dizem que levou 40 anos, então nós ficamos com algo entre 30 e 40 anos. Já a vacina para o Sars-Cov-2, o vírus da COVID, levou 8 meses para ser desenvolvida, evidenciando o avanço das ciências supramencionadas. Até que o fármaco ficasse pronto e pudesse ser produzido em escala global, a OMS desenvolveu e estabeleceu protocolos de segurança sanitária, dentre elas o lockdown, o fechamento ou redução de trânsito entre fronteiras, o uso de máscaras facial, o distanciamento e o isolamento social, a higienização das mãos e alimentos, entre outras medidas que tivemos que adotar para tentar diminuir a propagação do vírus. O mundo se viu num paradoxo, priorizamos a saúde ou a economia? Os governos de extrema direita, e aqui inclui-se o Brasil, optaram por priorizar a economia, Safatle entende que o Brasil, em específico, opera numa lógica de necroestado, consistindo em deixar morrer aqueles cujas vidas não são vistas como importantes, as pessoas em vulnerabilidade social e econômica, nos dando condições de afirmar que o governo do inelegível colocou em ação o denominado por Mbembede necropolítica. Pensar no contexto pandêmico no Brasil é pensar na necropolítica como a naturalização da morte através do Estado.

Diante de tudo isso, o presente estudo se propôs a identificar os limites e possibilidades do trabalho docente realizado por professoras/es que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física, durante a pandemia. Além disso, propôs-se a produção de memória do tempo pandêmico, pelo fato de termos documentado como foi o triênio pandêmico esses documentos poderão ou não servir como uma espécie de guia em uma outra ocasião parecida. Importante dizer: elegemos como fundamentação teórica os estudos curriculares e o arcabouço teórico de sustentação da perspectiva da Educação Física culturalmente orientada.

Tendo perdurado por três anos, consideramos, para fins acadêmicos, três momentos do triênio pandêmico, a saber: Ensino Remoto Emergencial, Ensino Híbrido Emergencial e retorno às aulas 100% presenciais. Essa divisão nos serviu como base para compreender as especificidades de cada momento e como as/os docentes enfrentaram as demandas advindas de cada período. Considerando que nenhuma ação pedagógica está desatrelada à conjuntura social, para compreendermos a complexidade do contexto pandêmico em sua totalidade, optamos por recuperar e problematizar o cenário político durante o triênio 2020-2022, com destaque para acontecimentos os quais impactaram a sociedade como um todo e o trabalho pedagógico, em certa medida. Entre outros, constatamos o crescimento do negacionismo científico materializado na tentativa de descredibilizar a eficácia da vacina, seguida de atraso nas compras, corrupção na aquisição dos imunizantes, entre outras ações que evidenciaram o descompromisso do governo federal bem como sua afinidade com a necropolítica. Atrelado a isso, houve um crescimento das *fake news* e do uso

das redes sociais. Evidenciamos também um movimento de resistência por meio da música e do humor.

A importância da investigação em tela se confirma ao detectarmos um número considerável de textos produzidos a respeito da Educação Física no contexto pandêmico. Nesse sentido, soma-se ao acúmulo de conhecimentos já produzidos. Em se tratando de um componente curricular da Educação Básica conhecido pela relação com o corpo e movimento, cuja vivência, em uma primeira compreensão, depende de um espaço físico como quadras, pátios e praças, a manutenção da oferta do componente no ERE foi posta em questão, basta ver, por exemplo, que no material elaborado para auxiliar o professorado naquele momento, a Educação Física foi deixada de lado em diversas redes de ensino. Tal como se ela não existisse ou, no seu caso, não houvesse o que fazer. Para compreendermos os possíveis motivos da Educação Física ser estigmatizada, o trabalho retoma alguns dos aspectos e objetivos do componente curricular, tendo por base a teoria dos estudos curriculares e do currículo cultural.

O currículo cultural da Educação Física considera que as/os professoras/es se inspiram em campos teóricos, são agenciados por princípios ético-políticos e orientam sua prática docente por meio de determinadas cenas didáticas. O quadro a seguir é um resumo didático do escrito sobre a proposta até o momento da composição deste texto.

Quadro 4 - Currículo Cultural da Educação Física: Campos de Inspiração; Princípios Ético-Políticos; Cenas Didáticas



Fonte: autoral

Orientadas/os pelas premissas do currículo cultural da Educação Física, docentes que afirmam colocá-lo em ação, assim como as/os demais profissionais da Educação, se viram na necessidade de adaptar sua prática docente, transpondo, em um primeiro momento, suas aulas para o meio virtual. As principais dificuldades enfrentadas nesse período são referentes ao uso das ferramentas virtuais, mas também à preocupação latente de como as famílias dos sujeitos escolares estariam enfrentando a situação pandêmica. A questão das condições de acesso foi uma problemática evidenciada pelo pouco retorno das atividades propostas, em sua maioria, na plataforma criada pela multinacional *Google*, o *Google Sala de Aula*. Para manter o contato com as famílias, a escola e as/os professoras/es criaram grupos no *Whatsapp*, se tornando um canal de comunicação indispensável durante todo o ERE.

Embora diante de um contexto inédito para este século, pudemos perceber as cenas didáticas preconizadas pelo currículo cultural presentes em todas as fases da pandemia, nos dando condições de afirmar que essa concepção de ensino deu condições para a manutenção da oferta do componente curricular durante todo o período pandêmico. Em especial, a cena de registro foi percebida durante as visitas às escolas, sendo ferramenta importante para além das cenas de avaliação como já descrito na literatura, para as de vivência e ampliação, em certo sentido foram favorecidas pelo crescimento das ferramentas virtuais

Com a hibridização do ensino, somam-se aos desafios do uso das tecnologias digitais a preocupação com o contágio e com o respeito aos protocolos de segurança sanitária, como o uso de máscaras, higienização das mãos e de materiais e o distanciamento social. Um fator dificultador do fazer docente foi o rodízio de estudantes, adotado pelo município de São Paulo como uma alternativa para diminuir o risco de contágio, que se caracterizava no revezamento da presença na escola, para tanto as turmas foram divididas em grupos, porém, o controle desses grupos não tardou a falhar. É necessário reforçar que nesse período a campanha de vacinação ainda não tinha dado conta de imunizar todo o quadro docente. Um aspecto importante observado durante o acompanhamento da tematização das dancinhas do *Tik Tok*, foi a percepção das crianças sobre a ideia da escola como local de controle de conduta, ainda que algumas delas tenham tido seus primeiros contatos com o ambiente escolar naquele contexto, nos inferindo que a influência da cultura familiar, de fato, auxilia na produção do entendimento e perpetuação de significados acerca do possível ou não no ambiente escolar, influenciando, por exemplo, no reforço da ideia da Educação Física como uma disciplina de movimento, descolada da função social da escola, explicando a dificuldade (embora não observada nas escolas participantes desta pesquisa) na compreensão do componente de maneira pertencente à área das Linguagens e a centralidade da cultura nas práticas de docentes afinadas com o currículo cultural.

Já habituadas/os com os protocolos de segurança sanitária e imunizadas/os, as/os docentes parecem não ter tido tantas questões quanto ao retorno das aulas 100% presenciais. No entanto, os relatos analisados evidenciam que as/os professoras/es não deixaram de se preocupar com as implicações da pandemia, a exemplo disso, nota-se que as escolhas das práticas corporais a serem tematizadas eram influenciadas pelo contexto pandêmico, priorizando, em um primeiro momento, as possibilitadoras da manutenção do distanciamento social, preconizado pelos protocolos supramencionados. Nesse momento fica evidente que, embora tenham se articulado para se adaptarem às demandas advindas do contexto pandêmico, não tardou para o cotidiano escolar retomar hábitos anteriores à pandemia.

A produção do texto em tela durante a pandemia de Covid-19 foi importante para que pudéssemos acompanhar as mudanças de narrativas e apostas ocorridas nesse período. Em um primeiro momento, pensamos ficar em casa por uns quinze dias, concomitantemente, o discurso circulante era que sairíamos pessoas melhores, propensas a compreender e respeitar as necessidades daquelas/es ao nosso redor. Com o passar do tempo, junto ao aumento no número de contágios e mortes pela doença, cresceu também o sentimento de desconfiança, a fiscalização do uso de máscaras, o julgamento do comportamento social das pessoas e a automática auto isenção da responsabilidade com a contenção da pandemia. Tudo isso evidencia que não saímos nada melhor dela.

Diante do exposto até aqui, podemos fazer algumas inferências. De uma maneira geral, a educação se adaptou como pôde ao contexto pandêmico. Na Educação Básica as aulas foram retomadas presencialmente, nas escolas públicas, no início do ano de 2021, em contrapartida, as universidades públicas retardaram ao máximo possível o retorno às aulas presenciais, abrindo precedentes para questionarmos como e porque as escolas se organizaram de maneira a retomar suas atividades e o mesmo não ocorreu no ensino superior?

Além disso, pudemos evidenciar a capacidade das/os professoras/es culturalmente orientadas/os de se organizarem para lidar com as demandas provenientes da pandemia de Covid-19. Com isso, é possível concluir que preocupadas/os com o fazer pedagógico, entendendo sua prática como não descolada do contexto mais amplo, e suas ações influenciadoras na formação de cidadãos/ãos as/os quais de fato compreendam e atuem na sociedade, as/os docentes que afirmam colocar o currículo cultural em ação se veem na necessidade de adaptar sua prática docente às situações adversas, no entanto, para ratificar essa inferência é necessário que se produzam mais trabalhos com fins de investigar as ações docentes em situações diferentes do cotidiano conhecido.

Para finalizar, a frase dita em entrevista, pela professora Marina “as memórias que são produzidas nos afetos e nos encontros têm muito a dizer”, nos convida a pensar sobre a possibilidade de fazer pesquisa com afeto, e em diálogo com Hartman, vimos que é possível produzir memória com cuidado e respeito às vidas perdidas para a COVID-19. Com isso, dedicamos este trabalho a todas as vidas perdidas para o COVID-19.

Referências

- ALMEIDA, C. F. W.: Vacinação: histórico e importância. **Ciência Hoje**. Rio de Janeiro. 2020.
- ALVIANO JÚNIOR, W.; SOUZA, R. A. P. Vinte edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte: tendências sobre pesquisas em Educação Física escolar. **Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte – O que pode o corpo no contexto atual? Controle, regulação e perda de direitos como desafios para Educação Física e Ciências do Esporte**. Natal (RN): UFRN, 2019
- ANDRADE, S.S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In.: MEYER, D.E; PARAÍSO, M.A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. - 2.ed. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- ANGELUCCI, C. B.; NEIRA, M. G.; PAGOTTO-EUZEPIO, M. S.; OLIVEIRA, R.; PRIETO, R. G.; SANTOS, V. M. Ensino (superior) remoto emergencial: questões éticas. **Jornal da USP**. 10/06/2021. Disponível em <<https://jornal.usp.br/?p=424653>>. Acesso em 19 jun.2021.
- AUGUSTO, C. N. **Encontros no cu do mundo: alianças entre os estudos feministas, queer (decolonial) e a Educação Física cultural**. 2022. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.
- BERSELLI, A.M; NUNES, M.L.F.: Educação física e o currículo cultural no Ensino Médio em contexto pandêmico.**Anais do XII Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana. XVIII Simpósio paulista. Educação Física**. São Paulo. 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ciefmh/2021/TRABALHO_EV153_MD4_SA105_ID114_07052021112600.pdf
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019. **Diário Oficial da União**. Brasília – DF, 2019. 1p. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=13/11/2019&totalArquivos=127> Acesso em: 23 nov. 2019
- BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? Educação. Santa Maria. **Revista Educação**. Santa Maria. v. 44, p. 01-23, 2019.
- CARVALHO. M.P Interseccionalidade: um exercício teórico a partir de uma pesquisa empírica. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n.176, p.p. 360-374, abr./jun. 2020.
- COELHO, C. G; XAVIER, F. V. F; MARQUES, A. C. G. (2020). Educação física escolar em tempos de pandemia da covid-19: a participação dos alunos de ensino médio no ensino remoto. **Intercontinental Journal on Physical Education**, 2020. Disponível em: <http://www.ijpe.periodikos.com.br/article/5f87ba8e0e882579783901ab>. Acesso em: 10 maio 2021.
- COLLINS, Patricia Hill. Mammies, matriarcas e outras imagens de controle. In: COLLINS, Patricia H. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CURIEL, O. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, H.B. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papius (coleção corpo e motricidade), 1995.

- DUARTE, H. M: **O percurso do silêncio na obra La casa de los conejos**. Guarulhos, 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Unifesp.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.
- FRANÇA, F. G. R.; GOMES, L. F. Educação Física escolar em tempos de pandemia: O trabalho em uma escola com jogos e brincadeiras tradicionais durante o Regime Especial de Atividades não Presenciais na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 01-09, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/11508>. Acesso em: 9 maio 2021.
- FURTADO, R. S.; BORGES, C. N. F. Educação Física Escolar, legitimidade e escolarização. **Humanidades e inovação**, Palmas. v. 7, n.10, 2020.
- GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, n. 2, p.p. 223-244, 1984.
- GOMES, C. A. O. **Professor, como ficar com o corpo perfeito?** EPG Dorcelina de Oliveira Folador. Guarulhos, SP, 2022
- GRAMORELLI, L. C.; NEIRA, M. G. Concepções de cultura corporal e seus reflexos no ensino de Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.
- HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio Apicuri, 2016.
- HARTMAN, S.: Vênus em dois atos. Dossiê Crise, Feminismo e Comunicação. **Revista Eco Pós** – [https://revistaecopos.eco.uftj.br/ISSN 2175-8689](https://revistaecopos.eco.uftj.br/ISSN%202175-8689) – v. 23, n. 3, 2020. DOI: 10.29146/eco-pos.v23i3.27640
- IRIAS, E.; GOMES, C. A. O.; OLIVEIRA JÚNIOR, J. L.; SANTOS, L. A. **Ginástica para saúde: “gordo só faz exercício para emagrecer”**. EMEF Raimundo Correia. São Paulo, SP, 2021.
- IRIAS, E. A. **“A vibe está muito legal”**: entre skates, capacetes, joelheiras e calças baixas. EMEF Raimundo Correia. São Paulo, SP, 2022.
- IRIAS, E. A. **Manga, tobdaé, yó: peteca nas aulas de Educação Física**. EMEF Raimundo Correia, São Paulo, SP, 2022.
- JARDIM, F.A.A.: Dos gestos (e imagens) necessários à afirmação da vida: Cultura política, práticas de memória e pandemia. **DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social** – Rio de Janeiro – Reflexões na Pandemia 2021
- KLEIN, C.; DAMICO, J. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In.: MEYER, D.E; PARAÍSO, M.A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. - 2.ed. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- LIMA, M. F.; MÜLLER, A. **A dança “vogue” e o debate de gênero no Ensino Médio**. ETEC José Rocha Mendes. São Paulo, SP, 2021
- LOPES, J. P. G. **O RPG no ensino remoto**. Serviço Social da Indústria. Boituva, SP, 2020.
- MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014 - 2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.
- MACHADO, R. B.; FONSECA, D. G.; MEDEIROS, F. M.; FERNANDES, N. et al. Educação Física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento**, Porto Alegre, 26, 2020.
- MATTA, G.C., REGO, S., SOUTO, E. P., SEGATA, J., eds. **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia** [online]. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021, 221 p. Informação para ação na Covid-19 series. ISBN: 978-65-5708-032-0

- MASELLA, A. B. S. **Brincando de polícia e ladrão na EMEI Bombeiro**. EMEI Bombeiro José Robson Costa de Araújo. São Paulo, SP, 2021.
- MASELLA, M. B. et al. **Do forró à capoeira, diversidade e culturas populares na EMEI Nelson Mandela em tempos de pandemia**. EMEI Nelson Mandela. São Paulo, SP, 2020.
- MASELLA, M. B. **Quem faz parkour é parkourzeiro**. EMEI Nelson Mandela. São Paulo, SP, 2021.
- MASELLA, M. B. **Brincando descalças em territórios indígenas brasileiros**. EMEI Nelson Mandela. São Paulo, SP, 2022.
- MBEMBE, A. **A crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014
- MBEMBE, A. **A Necropolítica**. N-1Edições, 2018.
- MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade**. Trad. Marta Lança. Lisboa-Portugal, Ed. Antígona, 2017.
- MEDINA, J. P. S. **A Educação Física Cuida do Corpo... e "Mente"**. 22ª. ed. Campinas: Papirus Editora, 2007.
- MEYER, D.E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In.: MEYER, D.E; PARAÍSO, M.A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. - 2.ed. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- MIGUEL, A. S. **“É base quatro?”: o beisebol na escola**. Colégio Ítaca. São Paulo, SP, 2021
- MONTEIRO, H. C. F. **Corpo de dança: quem pode dançar?** Colégio Guaiaúna. São Paulo, SP, 2020.
- MÜLLER, A; NEIRA, M. G. **Avaliação e registro no Currículo Cultural da Educação Física. Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018.
- NASCIMENTO, A. S. **Brincadeiras na quarentena**. EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo, São Paulo, SP, 2020.
- NASCIMENTO, A. S. **“Vai se tratar garota”:** tematizando as dancinhas do TikTok. EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo, São Paulo, SP, 2021
- NASCIMENTO, A. S. **Queerizando o currículo cultural de Educação Física: contribuições epistemológicas butlerianas, queer e afetações pandêmicas para a criação de novas inteligibilidades sociais**. 2021. 126f. Relatório de Pesquisa. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021
- NASCIMENTO, A. S.; AUGUSTO, C. N. Apostando em encontros: entrecruzamentos entre as pesquisas de Judith Butler e a Educação Física cultural. **Revista Brasileira de Educação Física escolar**. Curitiba, ano VII, v. III, p. 24-36, mar. 2002
- NEIRA, M. G. Definição do tema e planejamento das situações didáticas. In: **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2a. Ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.
- NEIRA, M. G. O possível e o impossível da Educação Física cultural em tempos de pandemia. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 08, n. 61, p. 210-223, out. 2021.
- NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. 323 f. Tese (Livre-Docência) Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.
- NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.) **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016. p. xxx-xxx

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

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

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

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

NEIRA, M. G.; SOUZA, R. A. P. A Educação Física cultural em tempos de isolamento social. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 01-16, 2022.

NEVES, M. R. **Escrileituras do pipa: masculinidades em xeque**. EMEF Anna Silveira Pedreira. São Paulo, SP, 2022.

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

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

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

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **De danças clássicas ao “dance se souber”:** tematização de estilos de dança. EMEF Raimundo Correia. São Paulo, SP, 2022.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **Diferentes lutas para diferentes corpos**. EMEF Raimundo Correia. São Paulo, SP, 2022.

PEDROSA, G. F. S.; DIETZ, K. G. A prática de ensino de Arte e Educação Física no contexto da pandemia de Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 6, p. 103–112, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3894895. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/115>. Acesso em: 9 maio 2021.

PIRAGIBE, V. **Funk: uma experiência com o currículo cultural da Educação Física no Ensino Médio**. IFSP Campus Bragança Paulista. Bragança Paulista, SP, 2021.

REIS, V. M. C. P.; MOURA, W. L.; CUNHA, A. A. C.; CONCEIÇÃO, M. F. A prática esportiva nas aulas de Educação Física no contexto do ensino a distância e percepção dos professores universitários diante das aulas remotas em tempos da pandemia da COVID-19. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**. v. 01, n. 01, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renef/article/view/3154>. Acesso em: 19 maio 2021.

RIBEIRO, J. B. P.; MOREIRA, J. R. Modelo pedagógico suportado por recursos digitais para mediação de encontro remoto síncrono para o ensino de Educação Física escolar em tempos de distanciamento social. **Revista Projeção e Docência**, v.11, n. 2, p. 109-120, 2020.

ROCHA, M. A. B.; TENÓRIO, K. M.; SOUZA JUNIOR, M. B. M.; NEIRA, M. G. As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, p. 178-194, 2015.

- SALES, S.R. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In.: MEYER, D.E; PARAÍSO, M.A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. - 2.ed. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Edições almedina. Coimbra, 2020.
- SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20160168, 2019.
- SANTOS, L. A. **“O professor Luiz é um lixo”: do fazer várias brincadeiras ao estudo do boxe**. E.E. Agostinho Cano. Guarulhos, SP, 2022
- SANTOS JUNIOR, F. N. **Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes**. 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020
- SANTOS JÚNIOR, F. N. **Escrevendo o currículo em meio à pandemia: futebol e os corpos não-existentes**. EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga. São Paulo, SP, 2020.
- SANTOS JÚNIOR, F. N. **“A prefeitura te paga para isso?” Fazendo e empinando pipas na Educação Física**. EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga. São Paulo, SP, 2021.
- SCHWARCZ, L. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. SP: Cia das Letras, 2019.
- SCHWARCZ, R. **Duas meninas**. SP: Cia das Letras, 1997.
- SILVA, A. J. F., PEREIRA, B. K. M., OLIVEIRA, J. A. M., SURDI, A. C. E ARAÚJO, A. C. A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 24, n. 2, p. 57-70, mai./ ago.,2020.
- SILVA, A. J. F.; SILVA, C. C.; TINÔCO, R. G; VEN NCIO, L.; SANCHES NETO, L.; ARAÚJO, A. C. Desafios da Educação Física escolar e tempos de pandemia: Notas sobre estratégias e dilemas de professores(as) no combate à COVID-19 (SARS-COV-2). **Cenas Educacionais**, Caetité (BA), v.4, n.10618, p.1-27, 2021.
- SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 3ed.; 11 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SILVA JÚNIOR, J. dos R. .; FARGONI, E. H. E. . Bolsonarismo: a necropolítica brasileira como pacto entre fascistas e neoliberais. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4533133, 2020. DOI: 10.14244/198271994533. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4533>. Acesso em: 12 set. 2022.
- SOUZA, L. R. S. **Deslizando na neve: snowboard**. EMEF Otoniel Mota. São Paulo, SP, 2022
- SOUZA, L.; NEVES, M. R.; MENDONÇA, M. M. **A bike na escola e o olhar da coordenação pedagógica**. EMEF Anna Silveira Pedreira, São Paulo, SP, 2022.
- SOUZA, R. A. P.; ALVIANO JÚNIOR, W. Os saberes docentes em Educação Física nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais do Brasil. **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte – Educação Física e esporte no tempo presente: defender vidas, afirmar as ciências**. Belo Horizonte: UFMG, 2021.
- SOUZA, R. A. P.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física no ensino remoto emergencial. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 25, 2022.
- TEIXEIRA, D. G. **Nas possibilidades do boxe: de Megalobox e Rocky Balboa à Mary Kom e Bia Ferreira**. EMEF Deputado José Blota Junior. São Paulo, SP, 2021.
- VEIGA-NETO, A.: Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109337, 2020.