

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

JOSÉ DE CALDAS SIMÕES NETO

**CORPO E (DES)COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
histórias de vida e formação docente de professores da rede municipal de
Juazeiro do Norte, CE**

São Leopoldo - RS

2025

JOSÉ DE CALDAS SIMÕES NETO

**CORPO E (DES)COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
histórias de vida e formação docente de professores da rede municipal de
Juazeiro do Norte, CE**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Orientadora: Prof^a. Dra. María Julieta Abba.

São Leopoldo - RS

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

S593s Simões Neto, José de Caldas
Corpo e (des)colonialidade na Educação Física: histórias de vida e formação docente de professores da rede municipal de Juazeiro do Norte, CE. / José de Caldas Simões Neto – São Leopoldo - RS, 2025.

211f.:il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Julieta Abba

Tese (Doutorado em Educação) - UNISINOS, 2025.

1. Corpo. 2. História de vida. 3. Professores. I. Abba, Maria Julieta, Orient. II. Título.

CDD 372.86

Bibliotecária: Francisca Lunara da Cunha Alcantara – CRB-3/1420

JOSÉ DE CALDAS SIMÕES NETO

**CORPO E (DES)COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
histórias de vida e formação docente de professores da rede municipal de
Juazeiro do Norte, CE**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovado em ____ de _____ de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof^o Dr. Everton Luiz Simon - UNISC

Prof^a Dra. Edla Eggert - PUCRS

Prof^o Dr. Claudio Marques Mandarino - UNISINOS

Prof^a Dra. Viviane Ines Weschenfelder - UNISINOS

Prof^a Dra. Maria Julieta Abba - Orientadora - UNISINOS

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar a relação entre a (des)colonialidade e as concepções sobre o corpo a partir da análise das trajetórias de vida, a formação inicial e as práticas docente dos professores de Educação Física da rede municipal de Juazeiro do Norte – CE. A tese aborda como a (des)colonialidade pode auxiliar na valorização dos saberes e práticas corporais, promovendo uma visão mais holística e integrativa do corpo que respeita a diversidade cultural na formação e no currículo escolar. A metodológica utilizada foi baseada na história de vida, através da entrevista narrativa autobiográfica, método que permitiu analisar como as trajetórias de vida, formativas e as práticas docentes influenciam na concepção de corpo na Educação Física. Os resultados revelam que, embora as concepções sobre o corpo sejam influenciadas por estruturas coloniais persistentes, em especial na escola, há também evidências de resistência e transformação das práticas pedagógicas dos professores. A produção de dados identificou que os professores estão engajados em práticas pedagógicas inclusivas e críticas, desafiando normas tradicionais e promovendo uma Educação Física mais equânime. Contudo, os professores que formaram parte da pesquisa manifestaram que ainda estão lidando com desafios práticos e resistências estruturais em especial com o currículo. As entrevistas narrativas realizadas evidenciam um panorama diversificado das abordagens (des)coloniais na Educação Física e suas implicações com suas histórias de vida. Enquanto alguns professores demonstram um compromisso explícito com a inclusão e a crítica às estruturas de poder, outros enfrentam obstáculos que limitam a implementação dessas práticas, seja pelas suas experiências na formação ou pela atuação profissional envolvida nas influências eurocêntricas. O estudo sugere a necessidade de políticas públicas e programas de formação que apoiem uma prática pedagógica (des)coloniais, valorizando a diversidade cultural e promovendo uma Educação Física que contribua para a transformação social com base nas epistemologias do sul.

Palavras-chave: Corpo; Educação Física; (Des)colonialidade; História de vida; Professores.

ABSTRACT

This study aims to investigate the relationship between (de)coloniality and conceptions about the body based on the analysis of the life trajectories, initial training and teaching practices of Physical Education teachers in the municipal school system of Juazeiro do Norte - CE. The thesis addresses how (de)coloniality can help to value body knowledge and practices, promoting a more holistic and integrative view of the body that respects cultural diversity in training and in the school curriculum. The methodology used was based on life history, through autobiographical narrative interviews, a method that allowed us to analyze how life trajectories, training and teaching practices influence the conception of the body in Physical Education. The results reveal that, although conceptions about the body are influenced by persistent colonial structures, especially in schools, there is also evidence of resistance and transformation of teachers' pedagogical practices. The data collection revealed that teachers are engaged in inclusive and critical pedagogical practices, challenging traditional norms and promoting a more equitable Physical Education. However, the teachers who participated in the study stated that they are still dealing with practical challenges and structural resistance, especially with the curriculum. The narrative interviews conducted reveal a diverse panorama of (de)colonial approaches in Physical Education and their implications for their life stories. While some teachers demonstrate an explicit commitment to inclusion and criticism of power structures, others face obstacles that limit the implementation of these practices, either due to their experiences in training or due to professional performance involved in Eurocentric influences. The study suggests the need for public policies and training programs that support (de)colonial pedagogical practices, valuing cultural diversity and promoting Physical Education that contributes to social transformation based on the epistemologies of the South.

Key-words: Body; Physical education; (De)coloniality; Life's history; Teachers.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo investigar la relación entre la (des)colonialidad y las concepciones sobre el cuerpo a partir del análisis de las trayectorias de vida, formación inicial y prácticas docentes de profesores de Educación Física en la red municipal de Juazeiro do Norte - CE. La tesis aborda cómo la (des)colonialidad puede ayudar a valorar los conocimientos y prácticas corporales, promoviendo una visión más holística e integradora del cuerpo que respete la diversidad cultural en la educación y en el currículo escolar. La metodología utilizada se basó en la historia de vida, a través de entrevistas narrativas autobiográficas, método que permitió analizar cómo las trayectorias de vida, las prácticas formativas y docentes influyen en la concepción del cuerpo en la Educación Física. Los resultados revelan que, si bien las concepciones sobre el cuerpo están influenciadas por estructuras coloniales persistentes, especialmente en las escuelas, también hay evidencia de resistencia y transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes. La producción de datos identificó que los docentes participan en prácticas pedagógicas inclusivas y críticas, desafiando las normas tradicionales y promoviendo una Educación Física más equitativa. Sin embargo, los docentes que participaron en la investigación afirmaron que aún enfrentan desafíos prácticos y resistencias estructurales, especialmente en el currículo. Las entrevistas narrativas realizadas revelan un panorama diverso de los enfoques (de)coloniales en Educación Física y sus implicaciones en sus historias de vida. Si bien algunos docentes demuestran un compromiso explícito con la inclusión y la crítica a las estructuras de poder, otros enfrentan obstáculos que limitan la implementación de estas prácticas, ya sea por sus experiencias en formación o por su práctica profesional involucrada en influencias eurocéntricas. El estudio sugiere la necesidad de políticas públicas y programas de formación que apoyen prácticas pedagógicas (de)coloniales, valorando la diversidad cultural y promoviendo una Educación Física que contribuya a la transformación social basada en epistemologías del sur.

Palabras clave: Cuerpo; Educación Física; (Des)colonialidad; História de vida; Maestros.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Fases Lunares	16
Figura 02: Obra – A Dança, de Henri Matisse.....	27
Figura 03: Representação da sociedade de caçadores-coletores.....	38
Figura 04: Obra Corpo em Movimento	46
Figura 05: Obra Geometria a Brasileira.....	48
Figura 06: Obra A Vênus de Urbino de Tiziano, ano 1538.....	50
Figura 07: Obra A Leiteira de Vermeer de Delfit, ano 1658-1660	51
Figura 08: Artefatos da Vênus de Willendorf.....	52
Figura 09: Os dançarinos	54
Figura 10: Capa da Revista de Educação Física	67
Figura 11: Mapa de localização de Juazeiro do Norte	86

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01: Poesia no corpo	45
Fotografia 02: Pesquisador José de Caldas, na mesa de abertura do I Seminário ERER na Rede Municipal de Ensino de Juazeiro do Norte.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Currículo dos cursos de Educação Física na década de 1930 no Brasil.57

Quadro 02: Unidades temáticas e objetivos de conhecimento apresentadas no documento norteador para o currículo da disciplina de Corpo e Movimento.....156

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BCNN	Base Nacional Curricular Comum
EEFE	Escola de Educação Física do Exército
EF	Educação Física
ENEFD	Escola Nacional de Educação Física e Desportos
EsEFEx	Escola de Educação Física do Exército
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RBEFE	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte

AGRADECIMENTOS

A produção desta tese não teria sido possível sem o apoio e a dedicação de muitas pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa. Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que fizeram parte dessa jornada.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado, oferecendo suporte incondicional, carinho e compreensão, especialmente ao meu querido esposo e companheiro, Isaac Teixeira, que foi meu alicerce durante todo o processo. Sua paciência, incentivo e amor foram fundamentais para que eu pudesse perseverar e alcançar esse objetivo. Agradeço também aos demais familiares, que me apoiaram de maneira constante e estiveram sempre presentes, compartilhando alegrias e desafios ao longo dessa trajetória.

À Secretaria de Educação, pela confiança e por permitir o acesso às escolas e aos profissionais da educação, viabilizando este estudo. A parceria e o apoio foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

À UNISINOS e os profissionais, que, com seu apoio, possibilitaram a realização desta pesquisa de forma mais organizada e eficaz. Em especial a professora Julieta Abba pelas orientações, atenção, dedicação em cada orientação, com tanto carinho e afeto em cada palavra a mim direcionada.

Aos professores participantes desta pesquisa, que generosamente dedicaram seu tempo e compartilharam suas experiências e histórias de vida, contribuindo de forma significativa para a construção desta tese. Sem o compromisso e a colaboração de cada um de vocês, este estudo não teria a profundidade e relevância que alcançou.

A todos, meu muito obrigado. O apoio de cada um de vocês foi essencial para a realização deste objetivo acadêmico. Como Paulo Freire nos inspirou que "A educação muda as pessoas e as pessoas transformam o mundo", e assim espero que possa continuar seguindo a jornada pedagógica, contribuindo para um mundo melhor.

“O mundo não é, está sendo”.
(Paulo Freire).

SUMÁRIO

1 CORPO NOVA (INTRODUÇÃO).....	15
1.1 História de vida e justificativa	23
1.2 Delimitação do tema e objetivos.....	26
2 CORPO CRESCENTE (FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA)	34
2.1 Corpo quarto crescente - fatos, artefatos e reflexões sobre a colonização do corpo	36
2.2 Corpo gibosa crescente - implicações no corpo pela modernidade sob o olhar do campo da educação física.....	43
2.3 Imagens dos corpos pelas artes e ao longa da história	46
2.4 A compreensão de corpo na formação dos profissionais de educação física no Brasil	55
2.5 Aulas mistas como ferramenta de (des)colonialidade do corpo	72
3 CORPO CHEIA (METODOLOGIA)	81
3.1 Fundamentação metodológica da pesquisa	83
3.2 Apresentação do campo empírico.....	85
3.3 Instrumentos metodológicos e sujeitos da pesquisa	88
4 CORPO GIBOSA MINGUANTE “APRESENTAÇÃO E PRODUÇÃO DOS DADOS”	96
4.1 Corpo Quarto minguante “dialogando sobre o corpo e a (des)colonialidade a partir das narrativas dos professores da rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte	103
4.1.1 História de vida e Formação.....	105
4.1.2 Chegada na Escola	121
4.1.3 Currículo.....	126
4.1.4 Práticas docentes	136
5. CORPO MINGUANTE - PRÁTICAS (DES)COLONIAIS APRESENTADAS NO CURRÍCULO NAS ENTREVISTAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS.....	154
5.1 Práticas (des)coloniais apresentadas no currículo	155
5.2 Práticas (des)coloniais apresentadas nas entrevistas narrativas autobiográficas	162
5.3 Quando o Corpo educa e denúncia.....	168
6 NOVO CLICO DO CORPO NOVA (CONSIDERAÇÕES FINAIS)	172
REFERÊNCIAS.....	176

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA	187
APÊNDICE B – PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	188
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE... ..	193
ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA	194
ANEXO C – DOCUMENTO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUAZEIRO DO NORTE.....	195

1 CORPO NOVA (INTRODUÇÃO)

Caro(a) leitor(a), para que possa compreender minha escolha quanto à relação entre o processo científico – educacional e a escrita criativa, na trama aqui apresentada, a tese está pautada na relação entre os elementos CORPO, como objetivo de estudo e os/as atores(as) da pesquisa, e as FASES LUNARES, que representam as etapas e processos de produção do estudo.

Desde a antiguidade, o ser humano busca conhecer o funcionamento do seu corpo, da sua relação com a natureza e com os astros. Na mitologia do Império Grego, a Lua é representada pela deusa Selene, que personifica todas as fases lunares. Seu nome tem origem na palavra *selas*, que significa luz e claridade. Ela é filha dos titãs Hipérion, o deus da luz, e Téia, a deusa da luminosidade. Ambos são filhos do titã Urano, o deus do céu, e Gaia, a deusa da Terra. Selene tem dois irmãos: Hélios, o deus Sol, e Eos, a deusa da Aurora.

Existem vários mitos em torno de Selene. Em um deles, a Lua, ao sofrer pela morte de seu irmão, o Sol, assassinado pelos titãs, comete suicídio. Sua mãe, Téia, sem acreditar na morte do filho, passa dias procurando por ele, seguindo as águas negras do rio Erídano, até que, fatigada, adormece. Em sonho, Hélios consola sua mãe e diz que agora vive no Olimpo, junto de sua irmã Selene, ao lado dos imortais.

Ao despertar, Téia vê os filhos acompanhando e iluminando os mortais na Terra: o Sol durante o dia e a Lua durante a noite. Mais tarde, sua filha Eos, a Aurora, junta-se a eles, surgindo antes do Sol para anunciá-lo.

Além dos mitos, cientistas descobriram a relação da Lua com a Terra em diversas atividades. Levando em consideração a radiação da luz solar e a aproximação da Lua com a Terra, percebeu-se que essa interação pode alterar a gravidade e influenciar a quantidade de radiação solar recebida pelo planeta. Essas variações impactam processos como o cultivo agrícola, a reprodução, a produção e até a saúde dos seres humanos.

Para que possamos ver a Lua, é necessário que ela esteja iluminada pelo Sol. À medida que a Lua orbita a Terra, ocorre o ciclo das fases lunares, que dura aproximadamente 29,5 dias. Esse fenômeno já era observado na Grécia Antiga por Anaxágoras (c. 430 a.C.) e explicado por Aristóteles (384–322 a.C.), que destacou o fato de que a Lua não é um corpo luminoso, mas sim um corpo iluminado pela luz do Sol.

Nesse sentido, estabelecemos uma analogia com este estudo de tese. As fases lunares representam as etapas e processos de produção da pesquisa; a luz simboliza a visão da (des)colonialidade, que é observada na influência do corpo na Educação Física, e as histórias de vida dos docentes acompanham essa trajetória.

Temos quatro fases lunares principais: nova, crescente, cheia e minguante; e quatro fases intermediárias: quarto crescente, gibosa crescente, gibosa minguante e quarto minguante, que completam o ciclo lunar.

Figura 01: Fases Lunares



Fonte: PNGEGG.

A presente pesquisa, que aborda o tema do corpo e a (des)colonialidade na Educação Física, compreenderá, desde a formulação do projeto até a realização da investigação, as quatro fases lunares. Apresento a correlação dessas fases com os momentos da pesquisa do doutorado em Educação no PPG-Edu da Unisinos (2021-2025).

A primeira etapa corresponde à introdução e à fundamentação teórica, identificada como “Corpo Nova”, representando a união entre os(as) atores(as) e o corpo. Essa fase marca o nascimento do corpo/tese, ou seja, as primeiras inspirações, incluindo a definição do tema de pesquisa, as justificativas, os problemas e os objetivos do estudo. A fase “Corpo Nova” possui duas fases intermediárias: “Corpo Crescente” e “Corpo Gibosa Crescente”, que representam as antíteses do estudo. Nesse estágio inicial da pesquisa, essas fases começam a receber os primeiros feixes de luz por meio da revisão de literatura e da abordagem da (des)colonialidade na fundamentação teórica.

A segunda etapa, a metodologia, trata do desenho do processo científico, no qual são apresentados os passos metodológicos do projeto de tese, a descrição do campo empírico, os métodos e os procedimentos adotados. Essa fase foi denominada “Corpo Cheia”, pois, com sua total iluminação, permite a análise do todo e das partes que o compõem, preparando o caminho para a etapa seguinte.

A terceira etapa, referente aos resultados e à produção dos dados, corresponde às fases intermediárias “Corpo Gibosa Minguante” e “Corpo Quarto Minguante”. Nessa fase, são apresentadas as análises das categorias de produção dos dados, resultantes das observações e das relações estabelecidas no campo de estudo e nas histórias de vida dos(as) docentes.

Assim, seguimos para a quarta etapa: as considerações finais, nomeada “Corpo Minguante”. Nessa fase, serão apresentadas as sínteses e reflexões finais da tese, que, por sua vez, darão origem a um novo “Corpo Nova”, simbolizando o renascimento do estudo em um novo tempo, espaço e em novas relações entre o corpo e as práticas de (des)colonialidade.

Convido você a me acompanhar em cada fase deste estudo, explorando as conexões entre o corpo, a Lua e a (des)colonialidade. Assim como o corpo, a Lua revela e oculta suas faces, permitindo-nos transitar por ciclos renovadores a partir da nossa própria luz.

A Lua Nova é a primeira fase do ciclo de lunação e marca o início da produção desta tese, pois é nela que buscamos os primeiros feixes de luz para reconhecer o corpo de estudo. Nessa fase, a Lua encontra-se entre a Terra e o Sol, nosso astro central, e, por estar nessa posição, torna-se imperceptível a olho nu, sendo chamada de Lua Nova. Essa fase representa o impulso inicial da pesquisa.

Esse momento lunar é ideal para que sementes germinadas sejam plantadas. Da mesma forma, voltamos nosso olhar para o corpo como objeto de estudo. Caso não tenha lido a carta ao(à) leitor(a), sugerimos que retome a página anterior para sua leitura. Vale destacar que, nessa fase, no que se refere à estética corporal, é um momento propício para renovar cortes de cabelo, pois acredita-se que essa fase lunar influencia no fortalecimento da raiz e na renovação dos fios capilares.

A relação entre as fases da Lua e os percursos desta tese vai além de uma construção criativa, pois possibilita compreender como o corpo pode ser percebido sob diferentes concepções, modos e formas. Assim, podemos nos reconhecer como sujeitos únicos em nossa própria história, em relação com o corpo e por meio dele, para além de sua biologia fisiológica.

O corpo é um dos elementos que assumem diferentes valores simbólicos, sendo objeto de estudo tanto das ciências biológicas quanto das ciências sociais. Essas áreas buscam compreender seu funcionamento sob diferentes perspectivas: as ciências biológicas, por meio de uma abordagem positivista voltada à biodinâmica da

Educação Física; e os entendimentos progressistas da Educação Física, que enfatizam suas dimensões mais subjetivas e holísticas.

Grande parte das pesquisas na área destaca que a cultura do consumo não é a única forma de estruturar e reproduzir a vida cotidiana, mas, sem dúvida, é uma das mais dominantes. Essa cultura tem alcançado um impacto ideológico profundo, subordinando amplamente outras formas culturais. Como resultado, os indivíduos tendem a se adequar à lógica industrial, sendo submetidos a manipulações de suas próprias necessidades, que, muitas vezes, se tornam falsas necessidades impostas pelo meio em que vivem (Maroun; Vieira, 2008).

A partir do momento em que se nomeia uma determinada estrutura, padrão ou ordem como fator indispensável—seja ela ligada ao corpo, ao sexo, aos gêneros ou a qualquer outra característica humana—, associando-a a um bom desempenho em atividades e estabelecendo pontuações para práticas corporais, surgem demarcações que podem ser masculinizadas, afeminadas, viadas ou machudas¹. Essas classificações acabam por gerar agrupamentos em “caixinhas” de normalidade, enquanto aqueles que não se encaixam nessas categorias passam a ser considerados uma anormalidade dentro da sociedade, ampliando e enrijecendo as segregações entre as pessoas (Swain, 2016; Nunes; Pereira; Lima, 2017).

Esse agrupamento e alinhamento em “caixas” do pensar, do agir e do ser refletem uma sociedade patriarcal, ruralista e colonizada, cuja dominação se estendeu por séculos por meio de narrativas europeias. Desde a chegada de Cristóvão Colombo à América Latina, em 1492, instauraram-se estruturas coloniais voltadas para a civilização dos territórios conquistados.

O termo “colonialismo” deriva da palavra “colônia” e tem sua origem no latim, significando “terras novas para o cultivo” (Gonçalves; Ribeiro, 2018). Esse processo desconsiderou qualquer forma de vida—física, cognitiva, afetiva, social, cultural ou religiosa—dos povos subjugados, focando-se exclusivamente na imposição de práticas, teorias e atitudes voltadas à manutenção do império colonial (Cashmore, 2000).

¹Machuda é um termo também pejorativo usado para referir-se as mulheres homossexuais, a pesquisadora Stela apresenta as origens do termo aos poemas amores lésbicos do poeta Gregório de Matos de 1636 – 1696 no qual aparece a descrição de uma mulher chamada Luiza Sapata e outro indicador está na década de 1970 nos movimentos feministas, em que as mulheres passaram a usar sapatões em vez de calçados femininos, por serem mais confortáveis.

Essa dominação não se limitou à conquista territorial, mas também se estendeu ao controle subjetivo. Assim, universalizaram-se as narrativas sobre saberes, linguagens e memórias dos colonizadores, centrando-as na Europa. Segundo Edgardo Lander (2005, p. 10), “com o início do colonialismo na América, inicia-se não apenas a organização colonial do mundo [...] Todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados, passam a integrar uma grande narrativa universal”, formando mentalidades coloniais de inferioridade, submissão e subalternidade.

Ao longo deste trabalho, aprofundarei o debate sobre esse processo de colonização em busca da (des)colonização—movimento social que emerge a partir das lutas feministas contra a violência de gênero e pela igualdade de direitos e condições para as mulheres na sociedade. Para tanto, recorreremos às teorizações de María Lugones (2014), cujos estudos se centram na colonialidade do poder, do saber e do ser, e que, como filósofa, crítica social e feminista, desenvolveu o conceito de colonialidade de gênero.

María Lugones foi professora de literatura comparada, interpretação cultural e filosofia nos estudos de gênero na Universidade de Binghamton, em Nova York. Ela integrou o Grupo Modernidade/Colonialidade, ao lado de outros pensadores críticos que se dedicam ao estudo da América Latina e às relações de poder desde a conquista das Américas.

Além disso, utilizarei os escritos de Walter Dignolo (2017) e Aníbal Quijano (2000) sobre epistemologias decoloniais. A partir dessas leituras, buscaremos aproximar as formas de colonialidade e suas implicações no poder, no saber e no ser com as reflexões sobre a colonialidade de gênero, compondo, assim, nosso embasamento epistemológico.

Para contextualizar as questões voltadas ao ensino de Educação Física, foram analisados alguns estudos sobre gênero no ambiente escolar. Dentre esses, destaca-se a pesquisa realizada por Nunes et al. (2014), na qual, por meio de observações em turmas do 4º e 5º anos do ensino fundamental, constatou-se que o futebol desperta maior interesse entre os meninos, enquanto as meninas tendem a preferir brincadeiras como elástico, pular corda e dança.

Essa constatação nos leva a refletir sobre a forte influência da sociedade na reprodução de estereótipos de gênero, perpetuados pelos adultos e interiorizados pelas crianças em seu imaginário social e cultural. Ileana Wenzel (2012) argumenta que as escolas, especialmente o recreio escolar, são espaços permeados por normas

e restrições. As crianças não são tão livres quanto se poderia supor: elas não brincam todas juntas, nem sempre fazem o que desejam, tampouco ocupam todos os espaços do pátio, e, frequentemente, não participam das atividades que realmente gostariam.

As brincadeiras são generificadas² e sexualizadas, ocupando diferentes espaços no pátio. Esses espaços, por sua vez, são disputados, negociados ou mesmo impostos pelos corpos mais fortes ou mais populares.

Em outro estudo, Wenetz, Stigger e Meyer (2013, p. 126) destacam que “a escola não se constitui como um lugar homogêneo e harmônico”. Os autores apontam que os espaços do recreio escolar, os locais de encontro e as atividades realizadas nesse tempo são, muitas vezes, determinados por fatores sociais e culturais. Dessa forma, meninos são incentivados a jogar bola, enquanto meninas são direcionadas para brincadeiras como elástico. Essa “obrigatoriedade” imposta pela cultura escolar faz com que aqueles que não se enquadram nessas expectativas sejam vistos como estando “fora do padrão social” e, conseqüentemente, enfrentem dificuldades de aceitação entre os colegas.

Nesse contexto, Butler (2016) afirma a necessidade de políticas de igualdade social para romper com a dimensão sexista, que há muito tempo impede a construção de uma cultura mais solidária entre os corpos, sexos e, especialmente, os gêneros. No entanto, o que se busca não é simplesmente a igualdade, mas sim a equidade, além da desconstrução de uma cultura que limita as atividades mistas. Isso se torna especialmente relevante na formação inicial de professores de Educação Física, para que possam ir além da mera inclusão de meninos e meninas nas atividades e reconheçam as diferenças entre os corpos, garantindo uma interação justa e contribuindo para a redução de preconceitos e discriminações.

O conceito de aulas e atividades mistas já não abarca plenamente as relações e os corpos pós-modernos, nem suas interações entre si e com os demais. Esse conceito chegou ao Brasil após a sociedade industrial, período em que as mulheres eram vistas como frágeis e debilitadas, especialmente para a prática esportiva e o trabalho. Acreditava-se que certas atividades poderiam ser prejudiciais à saúde da

² Um corpo atravessado pela história e pelos imperativos normativos que são outorgados por sua condição/inserção gendrada, é tocado e forjado pela rede de processos inclusos nas dinâmicas de gênero. O gênero é, ao mesmo tempo uma constante construção individual, atravessado pelas rigorosas regras de manutenção social. Essas regras de manutenção também conhecidas como ficções reguladoras ou postulação da naturalidade para as diferenças entre os gêneros dão a legitimação das performances apontadas como as corretas ou, também, apresentam as punições sofridas pelas performances postas como incorretas (BUTLER, 2016).

mulher, o que gerou, ao longo dos anos, um grande abismo entre os gêneros no esporte e no mercado de trabalho (Saraiva, 1999).

Com a modernidade, o culto ao corpo forte passou a ganhar destaque nos ginásios esportivos, levando à desvalorização da sensibilidade. No entanto, a representatividade social da imagem feminina no esporte emergiu como um fenômeno, associando gestos graciosos e suaves a modalidades como a ginástica artística. Isso contribuiu para a mudança da percepção do envolvimento feminino em atividades esportivas, que antes eram consideradas prejudiciais (Saraiva, 1999).

Para Soares (2004), a Educação Física, ao ser introduzida nas escolas, assumiu um caráter higiênico no final do século XIX, fundamentado em exercícios físicos e calistênicos. Essas aulas eram voltadas, principalmente, para os meninos, pois se acreditava que a formação moral e intelectual das meninas deveria ser diferenciada. Com a Reforma da Educação, em 1928, Fernando Azevedo fez algumas recomendações, ainda que sutis, permitindo a participação feminina em atividades como natação e dança, consideradas menos exigentes fisicamente e não competitivas. Nessa época, as aulas de Educação Física eram segregadas por sexo, promovendo atividades graciosas e estéticas para as meninas, enquanto os meninos eram direcionados a práticas de rendimento e condicionamento físico (Oliveira; Duarte, 2006).

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4024/1961), tornou-se obrigatória a Educação Física no ensino primário e médio, com a recomendação de que “a prática de educação física na escola fosse complementada por atividades esportivas, mesmo que essas fossem ministradas fora do horário escolar, a fim de permitir a formação do espírito de equipe e liderança dos alunos”. A partir desse momento, as aulas passaram a ser mais semelhantes para ambos os sexos, refletindo movimentos que buscavam maior igualdade. Contudo, a realização de atividades em um mesmo espaço não significava, necessariamente, uma prática conjunta (Oliveira; Duarte, 2006).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, introduziram o primeiro conceito formal de aulas mistas, embora ainda carregassem uma visão equivocada sobre gênero. Segundo o documento, as aulas mistas “podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as

diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias” (Brasil, 1997, p. 25).

As práticas de aulas mistas na Educação Física tinham o objetivo de englobar ambos os sexos, mas, conforme Oliveira e Duarte (2006, p. 2), “nem sempre as aulas mistas são aulas co-educativas, pois a co-educação tem como objetivo levar o aluno a trabalhar as mesmas possibilidades e oportunidades, vivenciando as diferenças e semelhanças”.

Na prática, os estudantes ainda são frequentemente separados por sexo durante as atividades, e os grupos de meninos ou dos mais habilidosos acabam sendo privilegiados. Isso inviabiliza o princípio da co-educação e, muitas vezes, promove a exclusão dos demais colegas, ainda que de forma inconsciente. Diante desse cenário, torna-se essencial revisar e orientar os currículos e as práticas pedagógicas dos docentes, considerando as novas demandas sociais e a subjetividade de cada espaço e grupo social.

Essa revisão se faz necessária para que práticas excludentes e não co-educativas sejam identificadas e modificadas tanto na sala de aula quanto em outros espaços escolares e sociais. Além disso, é importante reconhecer que a identidade profissional dos professores é construída a partir de suas experiências pessoais e da formação inicial na universidade. Muitas vezes, um(a) professor(a) que já enfrentou exclusão em suas próprias vivências tende a desenvolver uma percepção mais sensível para lidar com essa questão em sala de aula.

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, que tem como objetivo estruturar a educação básica no Brasil, houve um avanço na normatização das discussões sobre corpo, gênero e sexualidade. Esse movimento ocorreu, em grande parte, no contexto das conquistas neodesenvolvimentistas do país, refletindo mudanças nas políticas educacionais e na busca por uma abordagem mais inclusiva.

A BNCC (2018) marca a retomada dos valores neoliberais, estruturando as práticas escolares a partir da negação dos princípios de equidade e das concepções de gênero, corpo e sexualidade no contexto educacional brasileiro. Esses temas não são mencionados no texto de referência do componente curricular, o que reforça uma perspectiva excludente. Além disso, discursos oficiais durante o governo de 2019 a 2022 intensificaram essa exclusão ao reafirmar padrões heteronormativos e disseminar discursos de ódio e negacionismo científico.

Para além da concepção sexista, também há divergências em relação a gênero e corpo. Turner (2014, p. 66) afirma que o corpo “é produto de relações de poder e política. O corpo como objeto de poder é produzido a fim de ser controlado, identificado e reproduzido”. Nesse sentido, ocorre uma segmentação crescente na sociedade, ampliando o abismo entre grupos que são classificados e hierarquizados conforme padrões normativos, como heteronormativos e habilidosos, e aqueles que fogem desses padrões, como gays, nerds e pessoas gordas, entre tantas outras características que emergem da falta de compreensão sobre corpo, sexo e gênero na contemporaneidade.

No espaço educacional, especialmente nas aulas e práticas do componente curricular da Educação Física, persiste a ilusão de uma neutralidade em relação às aulas mistas. No entanto, essas práticas precisam ser reestruturadas, tanto pelos docentes em atuação quanto, especialmente, pelos novos professores e professoras de Educação Física, que podem trazer uma nova perspectiva desde a formação inicial. Essa ressignificação deve considerar a diversidade e as diferenças vivenciadas nas vidas e na atuação dos docentes de Educação Física, contribuindo para uma abordagem mais inclusiva e equitativa.

Nesse contexto, apresento minha trajetória e justificativas, que emergiram ao longo da minha própria história de vida e formação profissional. Minhas escolhas e experiências pessoais foram fundamentais para a construção da minha concepção de corpo, e compreendo que essas vivências influenciam diretamente a forma como percebemos e atuamos na Educação Física e na sociedade.

1.1 HISTÓRIA DE VIDA E JUSTIFICATIVA

Aqui me encontro em uma fase de descobertas, de dúvidas e reflexões. Já passadas três décadas e meia de vida, ainda estou descobrindo como eu e meu corpo podemos nos reconhecer e nos diferenciar dos demais, que sempre tentaram nos igualar. Homem – Belo – másculo – Forte – Viril. Não pode dançar, rebolar ou jogar vôlei, pois é comportamento de “viado”. Nunca me senti no padrão, e isso me afetava de uma forma que não sabia diferenciar na infância e adolescência. Assim, tentei seguir passos que não eram os meus, caminhos que sempre geraram dúvida sobre mim e meu corpo.

O meu reconhecimento, quanto ao corpo gay, veio já na graduação em Educação Física, em 2008 – 2012, quando passei a encontrar representatividade de meninos, que também estavam em reconhecimento de si, dançando e jogando voleibol. No primeiro semestre da graduação, na disciplina de “Formação Rítmica”, tínhamos que dançar, o que era requisito da avaliação. Porém, essa proposta nunca foi sentida por mim como “obrigatoriedade”, foi um presente! Dancei vários ritmos de forró, samba e pop. Na coreografia final, foi realizada uma representação de um grupo só de meninos, ainda com ideias coloniais, que ainda não tinha incorporado ideias (des)coloniais, porém, foi majestoso sentir o corpo florescendo.

Durante a graduação, fui me percebendo como um ator social do enfrentamento aos estereótipos de que meninos gays eram afeminados, que não tinham formação acadêmica e que exerciam funções ligadas às profissões de beleza, traços de falta de informações que na década de 1980 e 1990 ainda repercutiam no século XXI. Ao finalizar a graduação, já me posicionei como homem gay e, assim, iniciei leituras, aproximações de grupos de estudos e autores sobre a temática, como os textos de Suraya Darido, Helena Altmann; Eliana Ayoub; Guacira Louro e Judith Butler.

Durante minha história de vida profissional, na escola, tive alguns enfrentamentos em relação a meu corpo, em especial para que fosse um corpo atlético, por ser um professor de Educação Física, tinha que ser “sarado” ou esportivo. Em outros momentos, a minha aparência, por usar barba, óculos e roupas “masculinas” não aparentava ser gay. Padrões para o meu corpo e meu ser, era sempre alvo de comentários, em especial para vagas de empregos, “o professor é espelho para os alunos”, isso me encurralava.

A minha atitude profissional e posicionamento de enfrentamento para as questões de corpo e gênero só vieram a tornar-se mais efetivas após o percurso de pós-graduação, no mestrado em Educação, no qual tive oportunidade de aproximação com os pesquisadores sobre as teorias queer de gênero. Passei a orientar trabalhos de conclusão de curso sobre a temática, participar de mesas e palestras sobre corpo, gênero e esporte. Bem como, a levantar questionamentos sobre a cultura do corpo como objetificação da área.

Docente reconhecido como homem cis gay, graduado em Licenciatura em Educação Física, no ano de 2012, Especialista em Prática Docente do Ensino Superior em 2013, Mestre em Educação em 2019, atuando na formação de

professores de Educação Física desde 2014, tenho o meu corpo atravessado pela cultura hetero normativa e esportiva cotidianamente, por não ter um perfil corporal estético, atlético e midiático da modernidade.

Já ouvi inúmeras vezes comentários de que não “pareço” ser profissional de Educação Física, como se minhas roupas ou meu cabelo, meu rosto e meu corpo tivessem que ser como a estátua do Discóbolo, do escultor Míron, que representa um atleta do lançamento de disco na Grécia, o qual é o símbolo da área da Educação Física.

Esse debate, sobre o corpo, vem circundando na minha formação e atuação profissional desde a graduação, e com o amadurecimento acadêmico e profissional, passei a sentir a necessidade de escrever e dialogar sobre o tema em busca de contribuir com uma prática que venha a ser uma ruptura desse paradigma no campo da Educação Física, assim, a justificativa pessoal para a realização desse estudo se deu pelas experiências durante a minha prática docente, nas supervisões de estágio curricular, nos espaços escolares e, em especial, no ensino fundamental e ensino médio.

A partir da observação das práticas docentes dos estagiários e nas atitudes dos estudantes frente aos conteúdos e práticas corporais, além das observações feitas nas relações e comportamentos dos estudantes uns com os outros, em especial para os “diferentes corpos”, o gay, o gordo, a mulher, tanto dos docentes, quanto dos discentes envolvidos, levaram à busca de respostas para esclarecer e propor novas reflexões para o conceito de corpo na formação da identidade profissional dos docentes para a subjetividade dos corpos, o que me levou a pesquisar um curso em nível de doutorado.

Ademais, a inquietação em relação à produção acadêmica apresentada na revisão de literatura, realizada durante a produção do projeto de tese, realizadas nas bases de dados, apontou que há uma pequena produção de estudos relacionadas às questões do corpo e (des)colonialidade na Educação Física.

Para além da crítica acadêmica, o que se propõe é a realização de um projeto intercultural para a disciplina de Educação Física, tendo como ênfase os pensamentos e transformações pela (des)colonialidade, com uma abordagem na interculturalidade a fim de superar o individualismo, os discursos de verdades supremas, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias, para o desenvolvimento de um movimento em prol de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico.

Quanto a justificativa pedagógica, o estudo alinha-se no eixo central do curso de doutorado em educação, concentrada no eixo temático de formação e desenvolvimento profissional em educação, com as pesquisas que buscam investigar as relações de desenvolvimento docente e de como os professores vivenciam sua formação inicial, articulando os elementos da identidade e subjetividade para sua forma de exercer a docência.

Além disso, são consideradas as relações da história, das políticas e da gestão da educação, com a circulação de pessoas e ideias em um mundo globalizado, tendo como foco as políticas e processos vinculados à educação em diferentes configurações históricas. Assim, a justificativa política social da tese passa a atender as questões frente à formação e atuação de professores e professoras as suas novas demandas sobre o corpo, o sexo e os gêneros, a partir das suas relações consigo mesmo e com os outros.

1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA E OBJETIVOS

Ao usar como ferramenta de suporte esse entendimento e compreensão, as práticas corporais da Educação Física, dentro da cultura corporal do movimento humano, vêm na perspectiva de ampliar e difundir um novo olhar para o conceito de aulas/atividades mistas, propostas pelas aulas e ações dos professores e professoras de Educação Física, bem como pelas demandas da comunidade escolar (estudantes, funcionários, familiares e sociedade), de forma geral, na fundamentação metodológica a partir da (des)colonialidade.

No Brasil, o campo da Educação Física foi instalado a partir das influências europeias no movimento ginástico, no século XIX, a partir da abrangência dos estilos de trabalho através da ginástica na escola, propostos principalmente pelos países Suécia, Inglaterra, França, Dinamarca, Áustria e Alemanha, sendo as escolas Alemã, Sueca e Francesa as que tiveram as maiores e determinantes influências no Brasil.

Na busca por aprimoramentos científicos dos métodos para a disciplina corporal e por trabalhar com o corpo para a melhoria da saúde da sociedade, os valores inseridos na escola estavam para além de fortalecer os corpos e torná-los mais saudáveis para o trabalho, fazia-se necessário que esses princípios e valores fossem perpetuados por toda a população. Foi por meio da imposição da Ginástica que, atualmente, a disciplina de Educação Física é um dos mecanismos para tornar

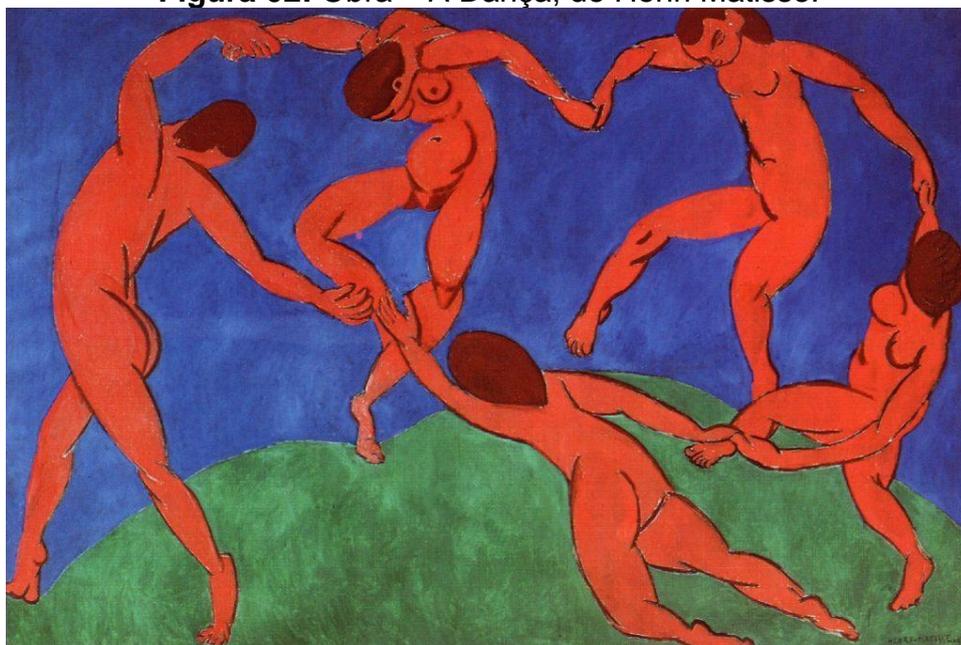
os corpos mais fortes, mais disciplinados e mais saudáveis. E, nesse contexto, a cultura dos corpos foi substituída pelas ideias das políticas governamentais de controle do Estado dominante.

Nesse movimento, também apresento o meu lugar como pesquisador e professor de Educação Física em que o meu corpo é a janela e reflexo de uma imagem que, muitas vezes, não é reconhecida intelectualmente na área da Educação Física, pois o meu corpo não “reflete” ou segue a imagem padronizada de um deus grego, atleta ou modelo esculpido no molde heteronormativo e estético, visto que não tenho o abdômen torneado, pernas e braços volumosos, nem um rosto “capa de revista”.

Esse corpo, idealizado pelo padrão estético moderno, passa a ser julgado no campo da Educação Física, até mesmo pelas capacidades intelectuais dos profissionais, desde o seu ingresso na universidade, porém é bem mais visível no campo de atuação profissional, em que é mistificado por um modelo de corpo viril, atlético, branco e magro.

A seguir, é apresentada a obra “A Dança”³, datada do ano de 1910, produzida pelo artista Henri Matisse, nesta obra é destacado o movimento à cultura e às ancestralidades dos nossos saberes, os quais não podem ser esquecidos ou substituídos por ideais de poder.

Figura 02: Obra – A Dança, de Henri Matisse.



Fonte: Imbroisi, Margaret; Martins, Simone. A Dança, Henri Matisse (2023).

³Pintura do francês Henri Matisse, datada de 1910, está exposta no Museu Hermitage de São Petersburgo, na Rússia. É uma pintura a óleo sobre tela, que mede 260 cm de altura por 389 cm de largura.

Ademais, nela podemos reconhecer o corpo em movimento, o seu ritmo e continuidade, os passos que demonstram as particularidades de cada um dos sujeitos, e que em seu estilo e compasso se diferenciam entre si. Ainda é possível se observar um padrão, porém, ao mesmo tempo, percebemos que não há padrão de movimento. Assim como o nosso corpo, a nossa história e atuação profissional, os quais podem até ter os mesmos caminhos, porém com passos e compassos diferentes.

A imagem será utilizada ao longo do estudo para ilustrar alguns fatos e diálogos que surgem nessa escrita, como expressão corporal e demarcação temporal do corpo na história, bem como para representar personagens, livros, movimentos e teorias, pois as imagens também produzem sentidos e são representações de sujeitos e realidades, as quais não são definidas somente por palavras. “A imagem é, simultaneamente, cultural e transcultural, temporal e atemporal e simbólica” (Medina Filho, 2013, p. 268).

A história da humanidade e os fundamentos epistemológicos da área de Educação Física estão diretamente ligados, pois é pela relação que o ser humano tem consigo mesmo e com o meio ambiente e seus elementos que as práticas corporais do movimento humano surgem. Assim, a constituição da sociedade se deu pelas relações de poder entre a soberania do mais forte e dominador, líder alfa, imperadores, reis e monarcas, além de influências de instituições sociais como a igreja, a família, o estado e as indústrias capitalistas que exercem domínio e controle sobre os corpos e suas práticas. Sendo assim, a Educação Física foi gerada a fim de encobrir e controlar os corpos e suas ações.

A grande influência da Educação Física, no Brasil, vem do Movimento Ginástico Europeu do século XIX, com destaque para as escolas e seus métodos de ensino da Escola Alemã, Sueca e Francesa. As ruas da Europa, nesse período, estavam repletas de artistas e funâmbulos, uma arte circense que envolvia habilidades de equilíbrio sobre corda, conhecida como “corda bamba ou maroma” que era tecnicamente nomeada de funâmbulo (Soares, 2002).

As apresentações desse movimento circense ocorriam em dias especiais de festas, durante as feiras livres, e mantinham vivas as tradições de representar e apresentar-se nos lugares em que houvesse a maior concentração de pessoas. “Artistas, estrangeiros, errantes. Situados no limite da marginalidade fascinavam as pessoas fincadas em vidas metrificadas e fixas. Eram ao mesmo tempo elementos de barbárie e de civilização nos lugares por onde passavam” (Soares, 2002, p. 24, 25).

Essas apresentações e movimento nas ruas gerava uma certa apreensão no Estado, “pois seu modo de ser e viver desafiava as instituições, tão caras à sociedade que as inventaram de modo tão profundo” (Soares, 2002, p. 25). Para que esse burburinho das ruas não ganhasse um envolvimento maior da população, e, por outro lado, passassem a levar mais as representações sociais e políticas, o Movimento Ginástico Europeu foi organizado e estrategicamente pensado com o objetivo primordial de moralizar os sujeitos e toda a sociedade, surgiu, assim, a sistematização da prática corporal da Ginástica com caráter e propósito disciplinador, ordenativo e metódico.

Se passou a incorporar e valorizar a saúde pelas estratégias da prática regular dos exercícios físicos, atrelados aos preceitos sociais e patrióticos, sistematizados e gerenciados pelos médicos, pedagogos e militares que passaram a organizar todas as práticas de atividades físicas e, ainda, diferenciando-as pelas necessidades e características da população, exigindo o distanciamento e ligame popular do uso do corpo para os fins de entretenimento e confraternização popular, visto como forma de manifestação contra política de poder (Fiorin, 2002).

A Educação Física ainda estaria “dotada de um sentimento nacionalista como forma de causar melhorias físicas aos jovens que enfrentariam as guerras da época, bem como melhorias étnico-raciais à nação”, como método, este tem ascensão e disfunção por toda a Europa e, no Brasil, os hábitos *gímnicos* passam a serem realizados pelos imigrantes alemães recém-chegados (Figueiredo; Hunger, 2010, p. 193).

Há, ainda, a influência da guarda imperial e da imperatriz Maria Leopoldina Josefa Carolina de Habsburgo, arquiduquesa da Áustria, que adotou o método alemão, em 1860, como oficial na formação das forças militares brasileiras, e, em 1870, foi inserido no sistema civil escolar da época o Novo Guia⁴ para o ensino da ginástica traduzido da Prússia, que iniciou a propagação e doutrina alemã de ginástica no Brasil (Melo, 1996).

De acordo com Soares (2004, p. 32), “O viés médico-higiênico emprestava o caráter científico que, juntamente com a moral burguesa, completava o caráter

⁴ O método alemão permanece oficial na Escola Militar até o ano de 1912, quando então é substituído pelo método francês. Quanto às escolas primárias, o método alemão não foi considerado pelos brasileiros como o mais adequado. Rui Barbosa combateu para as escolas, proferindo que elas adotassem o método sueco (Soares, 2004, p. 34, 35).

ideológico”, além disso, Simões Neto (2019, p. 45) destaca que, “esse formato de instrução física atribuído a massa civil semeava uma ideologia voltada para a moral e o patriotismo ligados diretamente ao conteúdo higiênico, objetivando tornar os corpos ágeis, fortes e robustos”.

Outro personagem de grande influência sobre as concepções de uma formação estrangeira da ginástica no Brasil, foi o Ministro da Guerra, do governo de Washington Luís, o General Nestor Sezefredo Passos, o qual submeteu um projeto de lei a uma comissão de estudos com proposta para a adoção do método francês em todo o território nacional, até que um método nacional fosse criado para a formação de todos os brasileiros.

A proposta foi direcionada à formação de instrutores, professores, médicos e monitores ligados ao Ministério da Guerra, formados por uma Escola Nacional Superior com sede no Distrito Federal, e unidades em cada estado, além de uma Escola de Ginástica da Marinha e dos Centros Regionais de Instrução Física Militar, ofertando cursos de dois anos para quem tivesse o nível colegial e desejasse a formação para lecionar, sendo os cursos de instrutores exclusivos para os então oficiais do Exército, Marinha, Polícia e Bombeiro e para os mestres de esgrima; tendo duração de um ano, a formação de sargentos monitores e, de três meses, a formação para os médicos que desejavam se especializar (Melo, 1996).

A Associação Brasileira de Educação – ABE manifestou-se contrária ao projeto de lei do Ministro da Guerra por ligar a formação superior dos professores de Educação Física ao Ministério da Guerra e por atribuir a formação nas bases do Método Francês. As críticas foram direcionadas ao governo, especialmente pela não capacidade de sanar os desafios da educação, e por indicar, de forma inapropriada, a inclusão de vertentes para a formação dos brasileiros a partir de um sistema estrangeiro de ginástica (Melo, 1996).

O I Congresso Brasileiro de Eugenia, em 1929, destacou, entre os movimentos e manifestos da época, o tema sobre a formação do profissional de Educação Física. Em uma das seções de debates se abordou “a Educação Física como fator eugênico”, em que foi proposta a organização das escolas superiores de Educação Física para uma formação e preparação específica de professores “indispensáveis à cultura física nacional” (Congresso Brasileiro de Eugenia, 1929, p. 309).

A influência Europeia, nas práticas pedagógicas e modelos de ensino brasileiro, foi muito forte, em especial, para a área da Educação Física, desde a proposta

apresentada por Rui Barbosa⁵ na reforma no ensino primário, em 1883, na qual as crianças passariam a ter aulas de *gymnástica* ou Educação Física nas escolas, visto que, já havia essa implantação em outros países, com objetivo e função de moralizar, higienizar e patriarcalizar, como destaca Mormul e Machado (2013, p. 13):

O substitutivo apresentava as finalidades morais e sociais da ginástica: agente de prevenção de hábitos perigosos da infância, meio de constituição de corpos saudáveis, fortes e vigorosos, instrumento contra a degeneração da raça, ação disciplinar moralizadora dos hábitos e costumes, responsável pelo cultivo dos valores cívicos e patrióticos imprescindíveis à defesa da pátria.

Para Carvalho (2004, p. 155), Rui Barbosa já sabia da importância da educação na formação dos sujeitos, “mesmo porque, não esqueçamos, seu modelo era inglês e americano, mas os franceses também influenciavam-no muito”. Ele previa que a sociedade seria formada por indivíduos inconscientes, automáticos e não perspicazes, no qual seriam formados pelos métodos de ensino nos moldes de absorção do conhecimento.

É estabelecido, em 1929, no ensino brasileiro, o método francês que segundo Ramos (1983, p. 219) “admitia no sistema três tipos de ginástica: civil, militar e médica. Condenava o funambulismo, que no dizer de Amorós, começa onde a utilidade do exercício cessa” tinha, como seus principais representantes, D. Francisco de Amoros e Ondeaño (1770-1848), George Demeny (1850-1917), baseados nos ideais dos alemães Jahn e Guts Muths, no qual expõe, além do caráter moral e patriótico, o pensamento para um desenvolvimento social.

Soares (2004) relata que esse método tinha como ideais uma formação do indivíduo completo e universal, tendo em vista o caráter utilitário, para o desenvolvimento das forças físicas, da destreza, da agilidade e da resistência.

São com esses pilares e concepções que a Educação Física chegou às escolas no Brasil, encontrando corpos para implementação de métodos de diferentes países europeus com a mesma finalidade de regenerar a raça, promover a saúde e desenvolver uma energia moral para coragem e força nos brasileiros para “marchar” por ideias e propostas às quais não tinham uma representatividade própria do seu

⁵ Defendeu publicamente a obrigatoriedade da disciplina EF no parecer denominado “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública” publicado no ano de 1883, resultante de sua análise acerca do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, concebido pelo então Ministro dos Negócios do Império, Carlos Leôncio de Carvalho (Cavalcante, 2021, p. 02-03.)

povo, buscando a correção dos “vícios” da cultura dos povos místicos e para uma formação para o trabalho nas indústrias, campos e fortalecimento do exército.

Na busca por perceber como o corpo e a (des)colonialidade⁶ se fazem presentes nas escolas, e visibilizando esse diálogo para contribuir com a discussão e reflexões na formação e atuação dos profissionais de Educação Física nos cursos de formação inicial, bem como reconhecendo os conceitos de corpo, dentro e fora das aulas de Educação Física Escolar, definimos o campo de estudo sobre a concepção de corpo na perspectiva da (des)colonialidade.

Para isso, optou-se por trabalhar com as histórias de vida dos professores e professoras de Educação Física, observando e analisando as suas experiências de vida quando eram escolares, acadêmicos na universidade e indagando se as suas questões pessoais têm ligação com os seus entendimentos e atuações sobre a concepção de corpo na escola e fora dela, e como essa demanda é vinculada ao currículo educacional proposto nas suas intervenções pedagógicas.

Nesse sentido, o marco central do estudo é a prática profissional na escola, pensando como as relações dos elementos são inseridos e interconectados pelas aulas de Educação Física, levando os docentes a perceber os diferentes corpos além das práticas coloniais e individualidades biológicas e sexistas as quais os diferenciam na maioria das práticas educacionais da Educação Física Escolar. Além disso, acompanhando como o conceito de corpo é aplicado e refletindo sobre a sua resignificação para a escola, para os estudantes e na atuação profissional educacional.

Ancorado pela experiência do pesquisador, se entende que as aulas de Educação Física escolar ainda são fortemente incorporadas às relações de corpo atribuídas aos esportes, jogos, brincadeiras e demais práticas corporais da Educação Física. Estas aulas são aplicadas e difundidas em uma configuração social regadas de hierarquias e estereótipos impostos socialmente, e são, ainda, reproduzidas na formação inicial de professores/as levando-os(as) a ter uma identidade profissional

⁶ No estudo optamos por utilizar o (des) entre parênteses, no termo (des)colonialidade, pois entendemos que o termo decolonial está para a contraposição à “colonialidade”, e o termo descolonial para uma contraposição ao “colonialismo”, e que existe indissociabilidade no corpo entre as múltiplas relações e seus aspectos raciais, étnicos, sexuais, epistêmicos, econômicos e de gênero e a não hierarquia, visto que o colonialismo está para o sentido de uma dominação política formal de um povo, em especial, sobre o eurocentrismo, como forma hegemônica de produção e controle das subjetividades, das existências do “Estado-nação” após o colonialismo, e que o empreendimento colonial ainda permanece vivo na colonialidade do poder, do saber e do ser, assim a (des)colonialidade está para pensar e refletir as complexidades históricas das relações sobre as desigualdades.

restrita e fechada, em contrapartida de um olhar aberto para e sobre a subjetividade dos corpos na perspectiva da (des)colonialidade.

A partir do exposto, formulou-se a seguinte questão: Qual a relação entre a história de vida, a formação inicial e a atuação dos/as professores/as de Educação Física da rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte – Ce, a partir das concepções sobre o corpo na perspectiva da (des)colonialidade?

Como objetivo principal da tese, buscamos investigar a relação entre a (des)colonialidade e as concepções sobre o corpo a partir das trajetórias de vida, a formação inicial e as práticas docente dos professores de Educação Física da rede municipal de Juazeiro do Norte – CE.

E para os objetivos específicos: a) Realizar uma contextualização sócio-histórica sobre a colonização do corpo na história e na educação; b) Reconhecer na história de vida, na formação inicial e nas práticas docentes dos(as) professores(as) de Educação Física as concepções sobre o corpo; c) Identificar nas práticas dos(as) professores(as) de Educação Física, da rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte – Ceará, as tensões entre a colonialidade e a (des)colonialidade do corpo e d) Contribuir com atividades de formação que promovam a reflexão acerca da (des)colonialidade do corpo na Educação Física escolar.

Após a explanação das justificativas e objetivo da tese, iremos nos aprofundar, no próximo capítulo, no tema, a partir da fundamentação teórica, a qual aborda a interseção entre corpo e a (des)colonialidade no campo da Educação Física, propondo uma [re]avaliação crítica das práticas e teorias predominantes através de uma abordagem (des)colonizadora. Essa abordagem (des)colonial nos desafia aos paradigmas eurocêntricos que, historicamente, moldam as concepções de corpo e movimento, enfatizando a importância de reconhecer e valorizar saberes e práticas corporais oriundas de culturas de outros.

Ao integrar os conceitos de corpo e (des)colonialidade, buscamos reconfigurar o entendimento das práticas corporais e educativas no âmbito da Educação Física, visando promover uma perspectiva que respeite e incorpore as diversidades culturais e epistemológicas. Dessa forma, a fundamentação teórica visa refletir a hegemonia das narrativas tradicionais, e abrir novos espaços e caminhos para uma abordagem mais inclusiva e equânime, que reconheça, celebre e valorize a pluralidade de experiências corporais e culturais.

2 CORPO CRESCENTE (FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA)

Nessa fase, a Lua está aproximadamente alinhada de forma reta, de modo que conseguimos ver apenas uma metade do disco lunar, é a fase de transição da Lua nova para a Lua cheia, caracterizada por receber luminosidade em apenas uma face, a luz passa a compreender sobre como o corpo vem sendo iluminado pelo campo teórico. Por não ter luz própria, a Lua, para ser vista, precisa ser iluminada pelo Sol, e o movimento que esse satélite natural da Terra realiza, em volta do planeta, é chamado de revolução, o que permite a ocorrência das suas fases, e é o que gera as nossas estações do ano.

Durante a Lua crescente, a força gravitacional da Lua é quase anulada em comparação a do Sol, assim se alteram as marés baixas para um nível um pouco mais alto do que o normal. Para a espiritualidade, essa é uma fase que estimula o recomeço e a renovação, sendo uma tendência aliada para começar algum projeto. Para a saúde do corpo, em relação às questões mais estéticas, é nessa fase que a Lua crescente pode promover alteração para o crescimento capilar e auxiliar no início de tratamentos estéticos para a renovação da sua aparência física.

Nesse sentido, essa etapa da pesquisa visa apresentar o percurso da trajetória, do crescimento e do aprofundamento no campo das pesquisas científicas, na área da Educação Física, sobre o corpo e a (des)colonialidade. A partir da revisão, apresentada nesse capítulo, é possível seguir os caminhos e rever os passos e traços para uma possível e nova rota a ser iluminada.

Para a busca desse levantamento, foram estabelecidos alguns critérios prévios com os estudos disponíveis na íntegra e as produções de origem de programa ou autores da América Latina, para que possamos reconhecer as produções e contribuir com as características e entendimentos sobre o corpo e a (des)colonialidade. Dessa forma, iniciamos com uma reflexão sobre a poesia “O corpo” de Arnaldo Antunes.

O CORPO (Arnaldo Antunes)

*O corpo existe e pode ser pego.
É suficientemente opaco para que se possa vê-lo.
Se ficar olhando anos você pode ver crescer o cabelo.
O corpo existe porque foi feito.
Por isso tem um buraco no meio.
O corpo existe, dado que exala cheiro.
E em cada extremidade existe um dedo.
O corpo se cortado espirra um líquido vermelho.
O corpo tem alguém como recheio.*

Quando analisada sob a perspectiva decolonial, a poesia nos oferece uma rica oportunidade para explorar como a linguagem e a experiência corpórea são visualizadas, vivenciadas e interpretadas por sistemas de poder e saberes dominantes. No poema, podemos encontrar o corpo como uma entidade física e concreta, com características que podem ser descritas e observadas de forma quase científica. Entretanto, ao observar o corpo, pela abordagem (des)colonial, somos convidados a questionar essas descrições e a considerar como a perspectiva eurocêntrica pode limitar nossa compreensão do corpo.

Nessa perspectiva, o corpo não é encontrado e visto como um objeto de estudo ou uma entidade física, mas, sim, como o *locus* da identidade, da cultura e da resistência. A ênfase na materialidade do corpo, no poema, pode ser vista como uma forma de reconectar com uma visão mais simples e direta da experiência humana, afastando-se das abstrações teóricas-epistemológicas que, na maioria das vezes, desconsideram as diversidades culturais e as vivências corporais não ocidentais.

Ao refletir sobre o corpo, a partir de uma perspectiva (des)colonial, é essencial reconhecer que a forma como o corpo é percebido e descrito pode estar profundamente enraizada em hierarquias culturais e epistemológicas. A [des]construção do corpo, como um mero objeto físico, nos leva a considerar como diferentes culturas e tradições entendem e valorizam o corpo, ampliando nossa visão para além das categorias e narrativas dominantes.

Assim, com a poesia de Arnaldo Antunes, iniciamos uma crítica e reflexão sobre a descrição crua e direta do corpo no campo da Educação Física, que serve como ponto de partida para um aprofundamento teórico sobre como as noções de corporeidade são influenciadas por estruturas de poder. Processo esse que envolve uma revalorização dos saberes e experiências que, muitas vezes, são marginalizados ou invisibilizados por discursos hegemônicos. Ao engajar-se com a poesia e a teoria (des)colonial, podemos começar a desbravar novas formas de ver e sentir o corpo, reconhecendo e celebrando a diversidade de experiências e entendimentos que existem fora das narrativas dominantes.

No subcapítulo a seguir, apresentamos a próxima fase lunar, quarto crescente, com estudos usando imagens para apresentar fatos, artefatos e reflexões sobre a colonização do corpo ao longo da história, em especial, no campo da Educação Física.

2.1 CORPO QUARTO CRESCENTE - FATOS, ARTEFATOS E REFLEXÕES SOBRE A COLONIZAÇÃO DO CORPO

De que corpo estamos aqui tratando? Existem quantos corpos no corpo? Como o corpo é formado? O corpo é um objetivo ou um meio? O ser humano é com o corpo - desde o corpo - através do corpo - sendo corpo ao longo dos tempos e das relações com o seu e com o corpo do outro. O corpo é curioso, é experimentado, é desafiado, é mistificado, é embalsamado, é objetificado, é fetichizado, é mercadorizado, é incorporado, é invisibilizado, é controlado, é monitorizado, é despedaçado... Que dor meu corpo sente ao ouvir e sentir na pele essas palavras?! Elas entram pelos meus sentidos, e passam a ser sentimentos após processos bioquímicos e físicos das sinapses, onde o sistema nervoso central transforma o som em dor, o gesto em terror, em que a palavras ferem sem sangrar, polegar e indicador são direcionados ao meu olhar, indicam o tiro a minha morte.

Falar de corpo sem falar das dores, é algo que não deve passar e nem deve ser negado, pois o nosso corpo carrega as marcas de nossas lutas, glórias e conquistas, algumas mais duras, outras sem cura, mas todas fazem parte da obra prima – o corpo. Iniciamos esse capítulo com algumas instigações sem sentido ou com todo o sentido sobre o corpo que agora fala com os seus e/ou outros, por meio de escritos, mas que poderia ser feito por qualquer outro meio comunicativo, ao som do batuque, nas telas de um muro de grafite ou até pelos posts nas redes sociais.

Quero deixar bem claro que o corpo, do qual vamos aqui tratar, não vai estar no singular, mas sim no inter-multi-trans-plure, que se faz na corporalidade do sujeito, construído não apenas pelos átomos de prótons e elétrons das células biológicas, mas que está para além das relações e práticas da subjetividade dos aspectos socioculturais, étnico-raciais, gêneros-sexuais, dentre outros corpos que possam e venham a existir.

A existência do ser humano é corporal, ou seja, viver é reduzir o mundo ao seu corpo. Essa reflexão antropológica e sociológica que o David Le Breton apresenta no livro “Antropologia do corpo e modernidade”, faz com que possamos ver o corpo para além das suas dimensões biológicas e das complexas partículas que as células compõem em cada órgão e sistema do nosso corpo. O tratamento social e cultural do corpo também deve ser compreendido, considerando que ele não é uma máquina ou um objeto do qual o ser humano depende, mas que o corpo se constrói para o ser

humano a partir de seus modos de existência e das estruturas sociais, culturais, afetivas e outras que cerceiam o simbolismo social do corpo (Le Breton, 2011).

“O corpo parece óbvio” (Le Breton, 2011, p. 08). Ossos, músculos, órgãos, braços, pernas, tronco, cabeça e coração, o que difere são os sistemas reprodutores, pênis e vagina, que separam e definem quem deita e quem domina, o que age sobre o corpo do outro e direciona o comando pela força bruta. Os primórdios do corpo eram reconhecidos pela herança genética, puramente biológica, sem autonomia para nenhuma alteração sobre o comando do seu corpo e, aos poucos, vêm tentando tomar forma em busca da redefinição do seu corpo, de acordo com as suas subjetividades.

Visto que a “evidência de um é o espanto do outro, senão sua incompreensão” Merleau-Ponty (1999), é possível definir que cada corpo tem sua própria história e conexão individual, mas também coletiva. A estrutura corpórea é complexa, não somente pelas variedades e tipos de células, mas também pelas inter-relações e sensações múltiplas que fazem cada um reagir de forma única, seja em profundidade ou em ampliação consigo, ou com o(s) outro(s) corpo(s)

As interações entre os corpos sempre existiram, assim como as relações de poder que estabelecem uma rígida hierarquia de supremacia de alguns sobre outros: do homem sobre a mulher, do mais velho sobre o mais jovem, do rico sobre o pobre, do heterossexual sobre o gay, do branco sobre o negro, do religioso sobre o ateu, entre tantos outros exemplos. Essas relações, apesar de historicamente enraizadas, vêm sendo gradualmente questionadas e minimizadas, mesmo na era pós-moderna. Desde a antiguidade, o corpo masculino (aqui referindo-se ao homem enquanto macho da espécie) foi socialmente construído como detentor do comando, assumindo uma posição de domínio e protagonismo na forma como se apresentava ao mundo.

Ao expressar pelo seu corpo as condições e imposições do seu domínio, mesmo sendo um corpo ainda considerado frágil, na concepção de resistência do combate, segundo Carolina Siqueira Resende (2006), era um corpo que demonstrava o seu poder sobre a sobrevivência do ser, com total controle do comando.

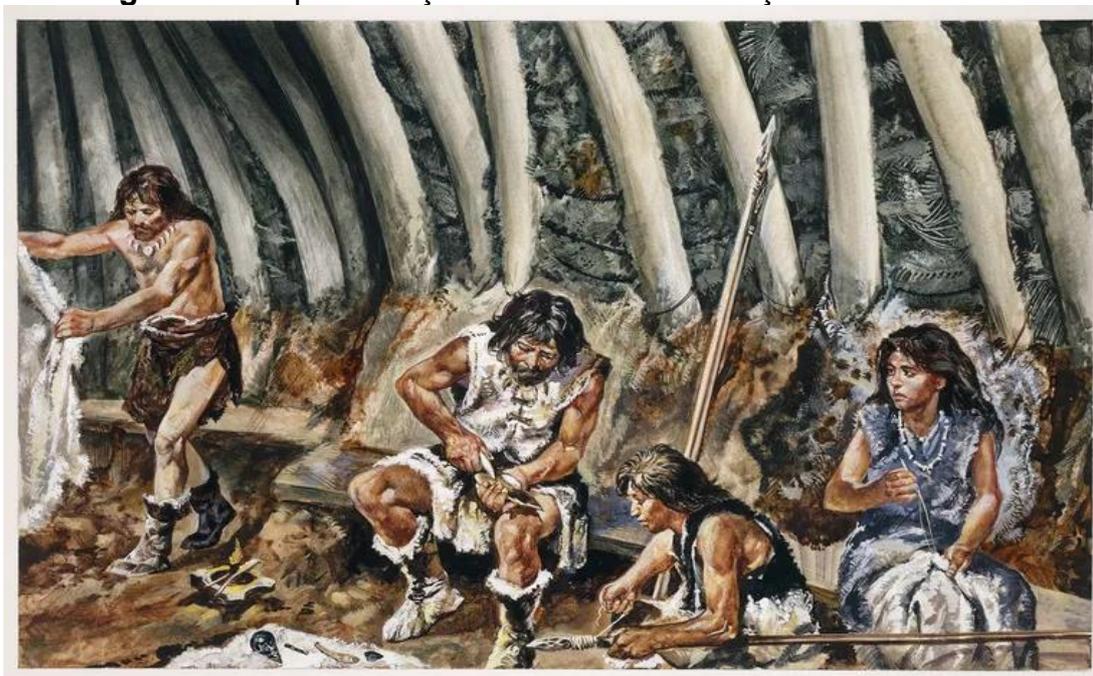
Nesse sentido, o corpo agora também se constitui a partir do comportamento, levando os preceitos previamente estabelecidos pela intimidade do poder, sobre a segurança de certa forma de viver aos cuidados de um corpo maior, que passou a direcionar os seus desejos aos sujeitos, que devem passar a segui-los (Resende, 2006). Alguns desses preceitos, preestabelecidos, foram arraigados na sociedade ao longo dos séculos, muitos desses são forjados e naturalizados à luz dos interesses

próprios, como quando se trata sobre o poder do corpo da mulher na sociedade, que é invisibilizado e, ainda hoje, massacrado pelo biopoder.

No estudo apresentado pelo antropólogo Mark Dyble (2015), da University College London, publicado na revista *Science* e intitulado “*Sex equality can explain the unique social structure of hunter-gatherer bands*”, o autor destaca que na pré-história as relações entre homens e mulheres não eram tão primitivas, quando comparadas com a atualidade, e afirma que existia igualdade de gênero no começo da civilização humana.

O estudo apresenta que no período paleolítico os grupos humanos eram organizados em tribos e divididos em coletores e caçadores, e as funções, nessas tribos, entre homens e mulheres, eram iguais e ambos tinham, ainda, as mesmas influências nas decisões. A pesquisa revela que é um equívoco reconhecer que os coletores e caçadores eram dominados por grupos formados de machos e que essa desigualdade, em relação às mulheres, só surgiu após o advento da agricultura, quando os grupos passaram a ter o domínio e acúmulo de riquezas e recursos.

Figura 03: Representação da sociedade de caçadores-coletores.



Fonte: Ashley Crossman, (2019).

Foram estudados, pelo grupo de pesquisadores, liderados por Dyble (2015), os dois grupos de populações de tribos caçadores e coletores, um localizado na região do Congo e outros grupos na região onde hoje localiza-se as Filipinas. Os grupos eram compostos por, aproximadamente, 20 humanos e mudavam de local a cada dez dias,

sobreviviam das caça de animais, da pesca e da colheita de frutos, de vegetais e de mel, na região.

Especificamente no grupo das Filipinas, as mulheres eram as coletoras de mel e os homens tinham a responsabilidade de cuidar e proteger as crianças do grupo. Esses relatos corroboram com as teorias apresentadas pelo filósofo genebrino Jean Jacques Rousseau, que em seus escritos, por volta de 1712 e 1778, já descrevia e indagava sobre as relações de poder e oposição entre a natureza e a sociedade. O qual buscou reconhecer o equilíbrio entre as necessidades básicas do ser humano através do meio físico, e sobre as formas inequívocas de exclusão das mulheres na participação política.

Na representação da sociedade de caçadores-coletores, é possível observar o preparo das ferramentas para a coleta das hortaliças e para a caça, já que estes não produziam nenhum alimento, no desenho, aparentemente, homens e mulheres desempenham as mesmas funções.

Na obra “O discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens”, de 1755, Rousseau define, a partir do convívio coletivo, o que chama de “amor conjugal” e “amor paternal” – o nascimento da família como uma pequena sociedade, ademais, nesse momento, também “[...] se estabeleceu a primeira diferença na maneira de viver dos dois sexos. As mulheres tornaram-se mais sedentárias e se acostumaram a guardar a cabana e os filhos, enquanto o homem ia procurar a subsistência comum” (Rousseau, 2005, p. 64).

Pela leitura do autor, a desigualdade entre os sexos está diretamente ligada ao seu confinamento nos espaços domésticos e do lar, inferiorizando a mulher em relação aos seus fundamentos, natureza e razão. Nesse sentido, os males da civilização, como a desigualdade, estão na origem da propriedade privada, em que são produzidas um novo formato de sociedade, a partir dos modos de conduta moral dos sujeitos, através dos sentimentos e percepções egoístas e desejos de controle e posse.

Na obra “O Segundo Sexo”, da filósofa francesa Simone de Beauvoir, escrita nos anos de 1908 a 1986, a autora apresenta sobre a hierarquização dos sexos como uma construção social e não como algo do ponto de vista biológico. Beauvoir (2009) destaca que o surgimento da propriedade privada é o que origina a visão da mulher como uma construção da sociedade, em torno das concepções patriarcais impostas sobre a vida das mulheres.

O movimento feminista, iniciado pela Simone de Beauvoir, inspira, atualmente, a “quarta onda⁷” dos movimentos feministas, o seu livro tem a importância de pensar que se pode existir outra lógica para além de homens dominantes e mulheres dominadas. E, assim, as formulações de Beauvoir vão instigar para compreensão das manobras patriarcais no atual cenário da era tecnológica. Alinhados a esses movimentos feministas temos, ainda, outros movimentos que fazem apoio às questões de desigualdade do corpo e luta pelo processo de liberdade do ser.

Podemos citar, por exemplo, os movimentos negros, de inclusão das pessoas com deficiências, o movimento LGBTQIA+ e a teoria queer, que reconhece a orientação sexual e a identidade sexual ou de gênero dos sujeitos como resultados das construções sociais. Esses temas foram marginalizados ao longo da história, mas conseguem ganhar força e espaço, não só nas mídias, redes sociais, notícias e eventos, mas também passam a ter presença no meio acadêmico e científico.

A partir deste estudo de tese, buscamos refletir sobre o controle do corpo dos sujeitos por meio das práticas corporais na Educação Física, considerando a construção do "corpo ventrículo" no ambiente escolar. A escola, estruturada com grades físicas e simbólicas, reforça ideologias dos chamados "machos alfas das tribos" — figuras heteronormativas e patriarcais que rejeitam qualquer concepção de liderança que não seja a de sua própria semelhança. Nesse contexto, a valorização da diversidade e das potencialidades individuais é muitas vezes sufocada, em detrimento de uma lógica de dominação. No entanto, propomos um olhar que transcenda esse modelo, reconhecendo a liderança não como imposição, mas como a capacidade de acolher, proteger, abraçar e libertar os indivíduos da rigidez normativa sobre o que significa ser e existir.

Sendo assim, buscamos refletir não a partir dos rótulos sexistas impostos para o corpo e para a porta que tem que seguir ou abrir, mas para a liberdade de escolha, de fazer e construir seu próprio caminho, assim como a Beauvoir que escolheu o seu caminho, esses movimentos buscam oportunizar a todos a visão de reconhecer que podem, sem nenhum remorso ou dor, escolher viver, sendo possível pintar o seu céu na cor que quiser.

⁷ A quarta onda do feminismo é definida pela sua relação com a tecnologia, em especial as mídias e redes sociais, caracterizada no uso do Facebook, Twitter, Instagram, YouTube e Tumblr e de blogs para contestar a misoginia da desigualdade de gênero, na busca por justiça para as mulheres e contra os casos de assédios e violências contra as mulheres.

Essa foi umas das tentativas, na história da humanidade, em descrever o homem na pré-história como o centro da vida humana, até mesmo na nomenclatura, usada para referir essa época, os seres humanos do período são chamados de os “homens das cavernas”, associado a figura masculina, mesmo que os fósseis, em sua maioria encontrados, fossem do sexo masculino, isso não justifica que as mulheres tenham sido colocadas em segundo plano. Plano esse que vem a ser revisto pela comunidade em geral, após a descoberta dos fósseis de Lucy e Luzia⁸, passando à quebra da hegemonia masculina do período pré-histórico na figura do homem.

Essas descobertas fazem com que as mulheres possam ser reconhecidas em termos culturais e não classificadas apenas como seres biológicos, sem representação. Porém, infelizmente, se constituiu social e culturalmente a inferiorização da mulher em detrimento do homem.

É nesse sentido que iniciamos a construção dessa tese, pois através do corpo, buscamos refletir sobre o processo de colonização. Ao longo dos capítulos, buscamos traçar achados e artefatos na história e nas artes, para ampliar o nosso olhar e sensibilização a fim de reconhecer como o corpo foi e vem sendo usado como massa de manobra, que vem sendo veiculadas por ideologias e pela governança do biopoder sobre o corpo.

Segundo Negri (2003, p. 180), “O sujeito é o produto diferente das diversas tecnologias em jogo em cada época: elas são, ao mesmo tempo, as do conhecimento e do poder. Cada sujeito é, pois, o resultado de uma subjetivação”. Com essa visão apresentada por Negri (2003), podemos observar que o problema do sujeito está posto sobre o objeto maior de estudo de Foucault, que se apresenta como principal questão, revelando, em função do seu método historicista, a formação do sujeito como produto e resistência às técnicas de dominação.

Para Gros (2004, p. 637), “O indivíduo-sujeito emerge tão somente no cruzamento entre uma técnica de dominação e uma técnica de si. Ele é a dobra dos processos de subjetivação sobre os procedimentos de sujeição”. Aqui revelamos que, a partir da sociedade industrial, passamos a acompanhar o processo de desenvolvimento do mecanismo de disciplina, o qual reduz o poder do sujeito sobre a sua própria capacidade produtiva do corpo, no sentido de que a disciplina, ao mesmo

⁸ A principal evidência é a de um fóssil encontrado na Lapa Vermelha, Pedro Leopoldo, em Minas Gerais, no Brasil, em 1970, que justifica as teorias alternativas sobre o povoamento da América.

tempo, aumenta as forças do corpo no sentido econômico, mas diminui, essa mesma força, no sentido de obediência.

A sociedade industrial passa a vigiar de forma hierárquica, e ainda passa e dá sanções normalizadoras, homogeneizando os procedimentos, comportamentos e até os sentimentos que podemos ou não sentir e expressar sobre eles, instaurando o panóptico social da “jaula de ferro”, na descrição de Richard Sennett (2006), em alusão a Weber⁹. Cesar Sanson (2010) apresenta em sua tese que:

Esse corpo torna-se um objeto governável, não por seu valor intrínseco, mas porque é o substrato da única coisa que verdadeiramente importa – a força de trabalho como produtora de riquezas, mercadorias. A sociedade disciplinar, para além de um controle sobre o sujeito produtivo, assume também um caráter mais amplo que redundava em um controle sobre a vida, um poder externo que submete a vida a padrões predeterminados (SANSON, 2010, p.42).

O poder disciplinar está diretamente ligado à força que exerce sobre o corpo individualizado, enquanto o biopoder se concentra no Estado, que controla, administra e regula o corpo social – ou seja, a população. Nesse sentido, a população torna-se simultaneamente alvo e instrumento na relação de poder. O biopoder, ao exigir dos sujeitos engajamento e comprometimento com sua subjetividade, dá origem à biopolítica. A subjetividade prescrita transforma-se, assim, em produção de subjetividade, ampliando o foco para o conjunto dos indivíduos.

Dando continuidade ao aprofundamento teórico, seguimos para mais uma fase lunar, a gibosa crescente, destacando as implicações da modernidade sobre o corpo. Sanson (2010) afirma que a transformação do corpo em um objeto governável reflete a lógica da sociedade disciplinar, na qual sua importância transcende o valor intrínseco e passa a ser reduzida a um mero substrato da força de trabalho e da produção de riqueza. Nesse contexto, o corpo é moldado e controlado para maximizar a eficiência produtiva, conformando-se a padrões de comportamento e normas impostas por um poder disciplinar externo. Assim, evidencia-se a intersecção entre poder, produção e conformidade social, na qual o corpo é instrumentalizado para atender a interesses econômicos e normativos.

⁹ Responsável por criar a expressão “jaulas de ferro”, a qual refere-se às organizações que rigidamente burocratizam e dominam o seio da sociedade industrial, designadas pela administração pública, pelas famílias, escolas, empresas, e igrejas, entre outras instituições civilizadoras, as quais se prestam para controlar e dirigir os comportamentos e as ações sociais da população.

2.2 CORPO GIBOSA CRESCENTE - IMPLICAÇÕES NO CORPO PELA MODERNIDADE SOB O OLHAR DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A palavra “gibosa” significa o que tem giba, é uma forma convexa. É, para muitos, uma fase decisiva para a continuidade do que deseja realizar. Na parte da fundamentação, conseguimos deixar o corpo iluminado por completo, é afastando-se do astro sol que se passa a aumentar a luminosidade em seu lado escuro. Nesse sentido, passamos a relacionar a iluminação do todo e o afastamento para conseguir perceber as partes que o compõem.

Nessa fase, a Lua está para a análise e para o aprimoramento, momento especial para continuar a evolução das intenções e ideias. Assim, passamos a fundamentação teórica da tese, com a apresentação das reflexões feitas durante o percurso de estudo do autor, com os encontros e desencontros causados pelas tensões nas leituras e estudos no programa de doutoramento em Educação.

Neste capítulo, é associada a fase lunar que está a alinhar suas necessidades para continuar nutrindo essa tese. Apresentamos a curadoria dos conhecimentos que foram redefinindo os saberes para melhorar o processo de produção dos dados. São apresentadas as implicações no corpo causadas pela modernidade, sob o olhar do campo da Educação Física, que são ilustradas pelas artes com apresentação de figuras, que ilustram nossa reflexão e pela literatura, a partir de textos poéticos sobre o corpo.

É apresentado um tópico sobre os espaços de privilégio masculino na tensão existente nas aulas Educação Física, tratando as aulas mistas como contraponto para as diferenças, de forma a não reproduzir os estereótipos das relações sociais autoritárias existentes na sociedade, que invadem a sala de aula, as quadras, os pátios, os parques, as lojas, as casas, o trabalho, a vida e o nosso corpo como um todo.

São fundamentados, neste subcapítulo, os estudos e produções de autores e autoras, que buscam discorrer sobre desigualdade e para uma construção social que não esteja voltada para algo do ponto de vista biológico, envolvendo o entendimento e a formação do corpo, que serão apresentadas pelas tensões históricas.

O Corpo e a Educação Física estão estreitamente vinculados, tanto as suas tensões quanto a sua práxis, além da história do corpo e do movimento humano, que são entrelaçadas no campo do surgimento da Educação Física e suas ciências do

movimento, a ciência do corpo se faz presente em todas as manifestações do movimento humano centrais dessa área de conhecimento.

O campo da Educação Física é atravessado por questões mais positivistas de Desenvolvimento Motor e Aprendizagem Motora, passando pelas Ciências das Atividades Física, da Ciência dos Esportes e Rendimento, das Ciências Cinesiológicas, Anatômicas Fisiológicas da Biodinâmicas, e que estão, ainda, conectadas às outras áreas das ciências para críticas sociais, filosóficas e culturais como a Cultura Corporal, a Cultura Corporal do Movimento, Psicomotricidade e Práticas Corporais Alternativas.

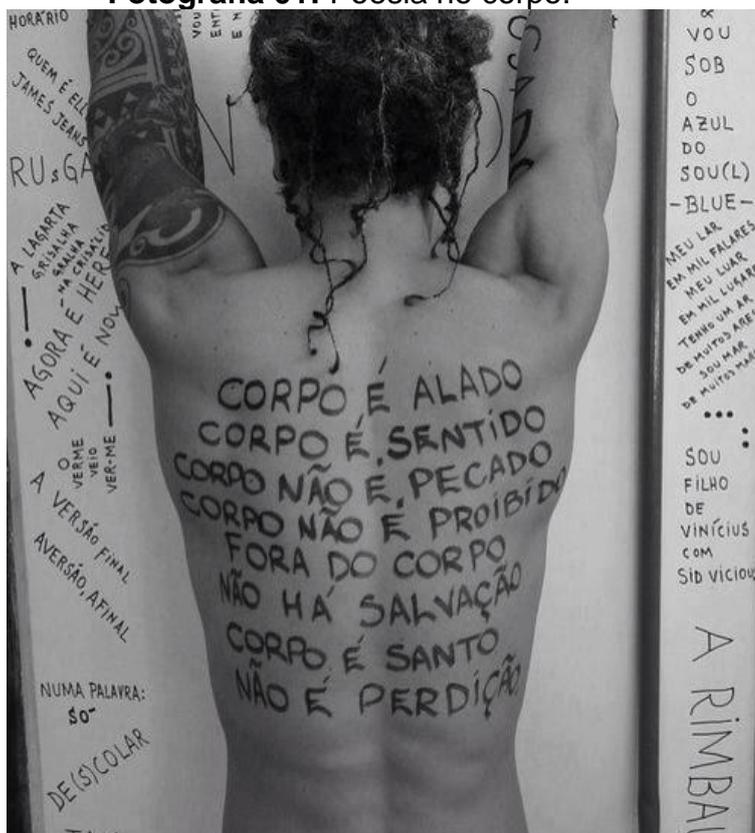
Nesse sentido, buscamos reconhecer a Educação Física como uma ciência para que possamos, no âmbito epistemológico, enquanto práxis pedagógicas, vislumbrar as suas expressões manadas na história do corpo da Educação Física.

Segundo Terezinha Petrucia da Nóbrega (2006, p. 60), “A problemática do corpo pode apresentar indicadores para a configuração epistemológica da Educação Física, haja vista a existência de um número significativo de pesquisas que enfocam questões relativas ao corpo”. Essa profissional, de Educação Física, e, também, filósofa, apresenta, em seus estudos, a teoria da corporeidade e os pressupostos filosóficos da corporeidade na Educação Física (Nóbrega, 2006, p. 60).

Ela afirma que nosso corpo demarca questões sociais, históricas, culturais, das relações de gênero e dos pertencimentos sociais, que podem ser lidos no corpo. No âmbito da Educação Física, o corpo, por muito tempo, foi visto como “coisa” – carne, sem reflexão, como objeto a ser moldado, esse corpo sempre foi apresentado como o principal objetivo da construção dos saberes humanos em seus termos biológicos, até que os termos epistemológicos e gnosiológicos entraram no cenário da cultura corporal do movimento, por meio das ciências sociais, por volta das décadas de 1980 e 1990.

Como podemos sentir e [re]sentir ao ver e perceber, o corpo é marcado não apenas por curvas ou tons, mas por texturas e sons, movimentos que não podem ser apagados e nem negados, mas movimentos que podem ser elencados como marcas de uma repressão, ao não ver o corpo como um caminho, mas, sim, como um fim. São reflexões causadas ao ver a imagem da performance da “poesia no corpo” de Anderson Porto (2013).

Fotografia 01: Poesia no corpo.



Fonte: Porto, Anderson. Performasse “Poesia no corpo” (2013).

Para olhar o corpo como objeto de estudo, a partir das diversas problemáticas e concepções que envolvem o entendimento e a formação do corpo, são apresentadas tensões históricas entre o corpo cindido – físico e espírito – mente e corpo – *Körper* e *Leib* – no recorte desta pesquisa pela Educação Física enquanto ciência e pela natureza interdisciplinar e complexa em [re]conhecer o corpo enquanto sua totalidade.

Para isso, vamos trazer alguns questionamentos iniciais a fim de instigar esse caminho da busca por reconhecer e desconstruir as concepções relacionadas ao corpo. Se existem diferentes corpos além do biológico, como reconhecer esses diferentes corpos? Quais os movimentos que os corpos realizam? Como realizar a abstração da realidade por meio do corpo no campo da Educação Física? Como o corpo é apresentado pelas ciências do movimento humano? A pragmática da aptidão física do corpo já foi superada? Qual o valor do corpo que não segue o padrão? Existe ainda um padrão de corpo perfeito? Qual a estética do corpo? E como [re]construir a nova concepção de corpo com base nas epistemologias não reducionistas?

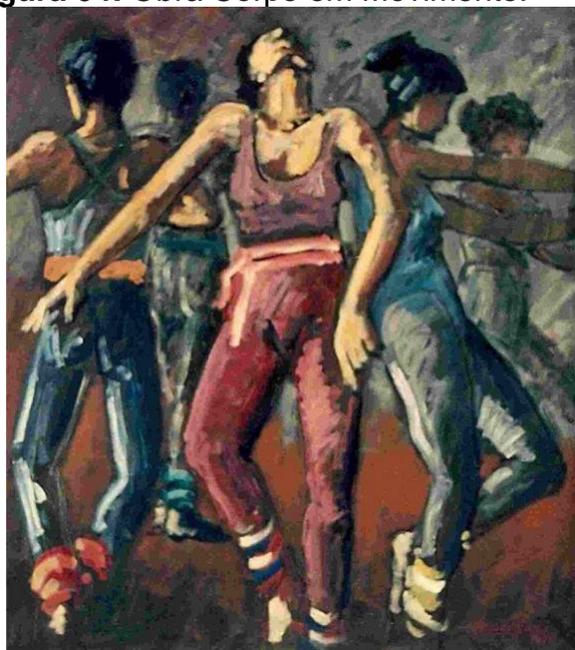
2.3 IMAGENS DOS CORPOS PELAS ARTES E AO LONGA DA HISTÓRIA

O corpo, como status de poder, localiza-se em um terreno social conflitivo, que classifica e hierarquiza as diferenças entre os grupos, bem como é perpassado pela subjetividade no processo de dar-lhe sentido às relações entre os corpos e o mundo. O antropólogo e sociólogo francês Didier Fassin (2003) propõe, em seus escritos, a concepção de uma “antropologia política de corpo”, no qual faz interligações sobre os conceitos de corpo colonial e a diáspora, visando remeter-se às dimensões das mobilizações cruéis dos povos africanos para a América.

Bem como Fassin (2003), que visualiza o corpo como uma realidade social, como um resultado das construções históricas e das representações vividas culturalmente. Assim, propõe, a relação entre corpo e poder, que deve ser observada pelo uso político do corpo pelos sujeitos, que são destituídos de seus direitos de humanidade como os povos marginalizados e invisibilizados socialmente.

A obra artística de Fernando Lúcio intitulada “Corpo em Movimento”, de 1987, apresenta um grupo em uma aula de dança, demonstra, assim, a liberdade das formas das artes pela dança, e que não existem fronteiras, nem hierarquia de gênero cultural.

Figura 04: Obra Corpo em Movimento.



Fonte: Lúcio, Fernando, (1987).

A partir dessa reflexão, podemos destacar que o nosso corpo, muitas vezes, é subestimado por nós mesmos, em especial, quando nos deixamos ser controlados

por padrões e interesses sociais do outro, pelas instituições civilizadas controladas pelos que detém essa força invisível, que manipulam nossos corpos. Saillant e Genest (2012, p. 28) apresentam que: “quando se fala de corporeidade não se trata de limitar seu alcance a uma relação espaço-temporal, restrita a um lugar e a uma época, mas de captar as múltiplas mediações da história feita corpo”.

Nesse sentido, precisamos, além de conhecer a nós mesmos, nosso corpo, é necessário compreender como essas instituições atravessam e marcam nosso corpo e ações ao longo da nossa história como: a escola, a igreja, a política, a moda, a mídia, dentre outras, que existem e que ainda venham a existir como instituições civilizadoras a tomar o poder sobre o nosso corpo e história.

De acordo com Fassin (2012, apud López, 2015, p. 306), “A vida e o corpo são também constituídos pelas memórias e as narrativas, elas inscrevem o sentido do que é vivido simultaneamente nos corpos e nas palavras”. Essa luta para romper com o controle e o poder sobre o nosso corpo, ganhou força a partir do movimento feminista (des)colonial, que surgiu nas discussões da segunda onda do feminismo estadunidense, a respeito da invisibilidade e das demandas das mulheres negras na busca por igualdade de direitos e que foram internamente excluídas e ignoradas pelas representantes das mulheres do grupo pelas questões raciais, pois predominava o feminismo liberal branco.

E, ainda, também pela predominância do ativismo negro masculino, essas mulheres negras conseguiram, com muita resiliência, cunhar o termo interseccionalidade, demarcado pela preocupação com as interações e marcadores sociais nas vidas das minorias, destacando a especificidade da dupla opressão à qual estão submetidas pelas questões racial e de gênero. Segundo Kimberly Crenshaw (2002, p. 177), interseccionalidade é:

Uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Segundo a socióloga, professora, feminista e ativista argentina Maria Lugones (1990, 2008), as *women of colour* - mulheres de cor, outras mulheres sofrem também da intersecção da dupla opressão racial e de gênero, como as mulheres latinas,

asiáticas e indígenas, e se pensarmos apenas no Brasil, as mulheres pobres, nordestinas, gordas, magras, baixas e com características fora dos padrões estéticos de beleza, têm seus corpos racializados, pois representam o pertencimento a uma cultura periférica, subdesenvolvida e atrasada.

Assim como ocorre com as mulheres negras, que foram e são solidárias aos homens negros, pois compartilham com eles a mesma experiência em relação ao sofrer com o racismo estrutural, as mulheres latinas também têm esse compartilhamento com os homens latinos, em relação a não valorização das suas culturas não europeias.

A obra de Rosa Paulino, da série Geometria Brasileira, reflete sobre o fenômeno da desigualdade social nos países latino-americanos, pela dimensão da experiência colonial, pois desde a invenção da América as diferenças coloniais entre os colonizados e os colonizadores passaram a ser determinantes na distribuição dos poderes, cargos e funções na administração colonial, desvalorizando seus corpos, sua cultura e sua história.

Figura 05: Obra Geometria a Brasileira.



Fonte: Rosana Paulino, 2018. Foto/Reprodução de Isabella Matheus

Na exposição “A costura da memória”, realizada na Pinacoteca de São Paulo, no museu da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, entre 8 de dezembro de 2018 e 4 de março de 2019, Rosana Paulino destaca o enfrentamento de questões sociais que despontam da posição da mulher negra na sociedade contemporânea.

A produção de Rosa Paulino aborda as decorrentes situações do racismo e dos estigmas deixados pela escravidão, em especial, sobre as que circundam o corpo e a condição da mulher negra na sociedade brasileira, bem como reflete sobre os diversos tipos de violência sofridos por esta população.

O reflexo da modernidade europeia forjou o conceito de raça para distinguir o povo europeu dos demais povos. Para Aníbal Quijano (2005), essas diferenças coloniais ainda perduram, mesmo após a independências desses povos, pois mesmo sendo “nacionais” ainda reproduzem as mesmas ideias dos seus colonizadores, exemplificados na supervalorização dos hábitos e costumes europeus, o que o autor chama de colonialidade do ser, na qual se refere a experiência vivida durante a colonização, que transformou a linguagem e a própria construção da subjetividade do sujeito.

Outro aspecto que ainda está fortemente instaurado nos povos latinos é a supervalorização dos supostos saberes acadêmicos e científicos europeus, os quais são chamados de colonialidade do saber, que são tratados como universais, e tendem a ser considerados como única verdade, além de subestimar e desvalorizar os saberes locais, estão relacionados à dependência epistêmica, construindo, na colonialidade do saber, alicerces para fortalecer a hegemonia eurocêntrica como a única e superior perspectiva de conhecimento.

E a terceira perspectiva, que busca a manutenção da lógica colonial. Esta perspectiva está pautada nas relações econômicas com esses países, através da divisão do trabalho, subordinando os países periféricos aos interesses do capitalismo global, desse modo, a chamada colonialidade do poder é a “classificação social da população mundial ancorada na noção de raça, que tem origem no caráter colonial, mas já provou ser mais duradoura e estável que o colonialismo histórico” (Quijano, 2000, s/n). E para Maria Lugones apud Susana Castro (2019, s/n):

A redução do gênero ao privado, ao controle sobre o sexo e seus recursos e produtos é uma questão ideológica apresentada ideologicamente como biológica, parte da produção cognitiva da modernidade que conceitualizou a raça como ‘generificada’ e o gênero como ‘racializado’, de modo particularmente diferenciado entre os/as europeus/brancos/as e as pessoas colonizadas não brancas/os. A raça não é nem mais mítica nem mais fictícia que o gênero – ambos são ficções poderosas.

Nessa reflexão, podemos acompanhar que quando Quijano (2005) define sobre as diferenças coloniais e a independências desses povos, como expressões da dominação, está destacando a hegemonia sobre os corpos, em especial, sobre o

corpo da mulher e seu caráter biológico, como ferramenta reprodutiva e força de trabalho, deixando-a em segundo plano quanto a sua participação na vida política e social.

Tal exclusão, na compreensão de Lugones apud Suzana Castro (2019, s/n), foi uma forma “estratégica do capitalismo global de exercer seu controle e domínio nas sociedades coloniais, desestruturando suas formas de organização comunitária e política”. Portanto, se atribuiu uma ação passiva sob o modo ativo do ser masculino, na posição de dominação para sua vida, ação e atuação quanto mulher colonizada a seguir os modelos monogâmicos, heterossexuais e patriarcais.

Esses registros podem ser percebidos nas telas e obras de artes ao longo da história que representam as mulheres vivendo esse fardo de imposições do poder sobre seu corpo e vida. Na obra “A Vênus de Urbino¹⁰”, de 1538, do pintor italiano Tiziano, se segue o padrão estético renascentista, isto é, o ventre levemente expandido destaca o potencial reprodutivo da mulher.

Figura 06: Obra A Vênus de Urbino de Tiziano, ano 1538.



Fonte: Ribeiro Júnior, Wilson A. 2004.

A dominação capitalista da mulher colonizada é representada como fêmea e não como mulheres que seguem um padrão do modelo monogâmico, heterossexual e passiva ao patriarcado, esse padrão foi sendo desqualificado a partir da inferiorização da capacidade cognitiva das mulheres através de imposições e

¹⁰ Tiziano. A Vênus de Urbino (1538), óleo s/ tela, 119 X 165 cm, abrigada no Palazzo Vecchio, faz parte do acervo da Galeria Uffizi, em Florença, e é considerada um dos patrimônios da humanidade.

restrições sociais, que a colocam em um papel de mãe e de dona do lar, o qual foi definindo a personalidade das mulheres a partir desse caráter essencialmente passivo, a partir das imposições dadas pelo modo ativo do ser masculino e do ser homem.

Para Suzana Castro (2019, s/n), “o feminismo decolonial nos oferece ferramentas hermenêuticas poderosas para resgatarmos de dentro do campo das ciências sociais, da Literatura e da Filosofia as vozes esquecidas e ocultadas dessas mulheres” buscando, assim, romper e negar esses mandamentos patriarcais que retiram dessas mulheres a vida pública, e que “por isso deixaram registros de outras formas de viver e encarar a vida em sociedade” (Castro, 2019, s/n).

A obra “A Leiteira¹¹”, do pintor holandês Vermeer de Delfit, representa a mulher do século XVII, que é vinculada às atividades cotidianas, e cuja silhueta, corpulenta, simboliza a manutenção da vida.

Figura 07: Obra A Leiteira de Vermeer de Delfit, ano 1658-1660.



Fonte: Site Essencial Vermeer (2017).

Nessa obra, a representatividade do corpo da mulher, vista durante a Idade Média e início da Idade Moderna, oscilava em uma série de concepções, movendo desde o desejo até o repúdio ao corpo.

¹¹ A Leiteira é uma pintura feita em óleo sobre tela pelo pintor holandês Johannes Vermeer (1632-1675), por volta dos anos de 1658 e 1660. A obra, atualmente, se encontra no Rijksmuseum, na cidade de Amsterdam, na Holanda.

De acordo com Perrot (2005, p. 447), “O corpo está no centro de toda relação de poder. Mas o corpo das mulheres é o centro, de maneira imediata e específica”. A forma como a mulher era notada e imaginada, neste período da história, carrega algumas características tanto da idade média quanto da idade moderna. Em especial, sobre o padrão de beleza saudável, em que o corpo gordo é percebido como belo e valoroso, visto que é sinal de poder e bens, bem como de acesso a alimentos e cuidados com a saúde.

Esse padrão de beleza, do corpo “arredondado”, foi observado também na pré-história, como representada pelo artefato de calcário oolítico da “Venus Esteatopígicas” ou a “Vênus de Willendorf¹²” que pelas análises e denominações científicas e antropológicas é dada como uma representação do ideal de beleza da pré-história da humanidade.

Figura 08: Artefatos da Vênus de Willendorf.



Fonte: Naturhistorisches Museum [Online] 2022.

A Vênus não aparenta ser um retrato realista do corpo de uma mulher, mas a idealização de uma figura feminina, pois apresenta a vulva, os seios, a barriga e o volumoso corpo, que infere que se tenha uma relação muito forte com o conceito da

¹² Estátua estimada como esculpida entre 28.000 e 25.000 anos antes de Cristo, encontra-se, atualmente, no Museu de História Natural de Viena (*Naturhistorisches Museum*), na Áustria. Representa a figura de beleza das mulheres da pré-história.

fertilidade, outros artefatos, construídos em outros materiais, também têm a mesma proximidade e formato de corpo feminino, representando um possível ideal de corpo na época.

Segundo Le Goff e Truong (2006, p. 173), “O corpo ilustra e alimenta uma história lenta. A essa história lenta, que é, em profundidade, a das ideias, das mentalidades, das instituições e mesmo a das técnicas e das economias, esse interesse dá um corpo, o corpo”. É no corpo que tudo se revela, pelo seu movimento, pela sua expressão no corte do cabelo, pela pintura da pele, pelo tom e forma da vestimenta e pela expressão dos olhos. O corpo é social e poder, é fonte de dor das lutas, e da alegria de viver e sorrir.

Por esses e outros motivos, o corpo deve ser expressão única de cada um e de cada uma, pois se pode sentir e reconhecer no seu corpo a sua história, e como se deseja que ela possa ser. O corpo não pode ser mais a expressão do outro em mim, os desejos e objetivos da nação sobre a meu caminho, bem como o corpo pode e deve ser, ao mesmo tempo, passagem e libertação.

Nos quadros de Fernando Botero, artista colombiano, o pintor desenvolveu um estilo facilmente reconhecível, caracterizado por figuras volumosas e exageradas, que são conhecidas por sua abordagem única em representação do corpo humano e da vida cotidiana.

Botero destaca nas suas obras uma forma crítica da estética, seus personagens volumosos são, muitas vezes, vistos como uma forma de comentário sobre a cultura, o poder e a condição humana. Suas obras são uma forma de reinterpretar a arte e a cultura latino-americana sob uma ótica crítica e irônica. Em seus quadros, as figuras voluptuosas e exageradas desafiam as convenções estéticas europeias tradicionais, buscando reimaginar e valorizar elementos culturais locais, que, muitas vezes, foram marginalizados ou estereotipados.

O artista usa o exagero para desafiar e subverter essas normas, colocando em foco a riqueza da diversidade cultural e corpórea. Em sua abordagem, a fonte das formas se torna um convite à reflexão, uma forma de destacar a diversidade e a complexidade do ser humano e da sociedade. Ao distorcer o corpo, ele também distorce as estruturas de poder e as narrativas hegemônicas que tentam padronizar a experiência humana.

Figura 09: Os dançarinos.

Fonte: LatAm ARTE, Autor Botero (1986)

Essa escolha deve ser individual, acima de todas as influências pelas quais passamos, diariamente, nas diversas instituições que nos apresentam e impõe a forma como o nosso corpo deve ser e agir, porém essa ação e escolha pode ser harmônica e a expressão de cada um dos corpos. Ao ajudar no reconhecimento e conhecimento do movimento de seu corpo não há imposição, mas, sim, a possibilidade de ser e reviver quantas vezes forem necessárias e quanto desejar mudar, pois o corpo também é expressão e movimento, é viver e reviver para reconhecer a si e ao outro a sua expressão e sentido.

A insatisfação do outro para com o nosso corpo sempre irá existir, pois o poder e o controle são alguns dos desafios da humanidade, assim como a dominação. E essa energia é emitida por todos os lados e formas, desde a imposição de vestimentas de cada homem, mulher, criança e idoso, até como a forma que é preciso se portar para poder ser reconhecido e aceito. Até a expressão que precisa ser reconhecida e valorizada na sua vida profissional, política e social. “Por que podem existir vários tipos de flores e não vários tipos de corpos?”

2.4 A COMPREENSÃO DE CORPO NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Segundo Le Breton (2011, p. 13), “Las representaciones del cuerpo y los saberes acerca del cuerpo son tributarios de un estado social, de una visión del mundo y, dentro de esta última, de una definición de la persona. El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo”. Para que possamos chegar a esse ideal de concepção de corpo, apresentado por Le Breton, faz-se necessário refletir sobre como o corpo chega na Educação Física e como, atualmente, está sendo difundido na escola e fora dela, bem como, é preciso entendermos como as novas demandas sociais sobre o corpo estão ligadas ao poder social.

A primeira concepção de corpo chegou ao Brasil por volta do final do século XVIII e início do século XIX, através das aulas de *gymnastica* e pelos instrutores, como eram conhecidos os professores que, hoje, conhecemos como professores de Educação Física. A ginástica era o elemento essencial para a conservação da força e saúde do corpo na população, estava ligada ao movimento eugênico, em que médicos e sanitaristas tinham como propósito aumentar os níveis da saúde e controle sanitário das doenças e epidemias.

Em seguida, com a nova demanda comercial e industrial nas grandes cidades, as práticas dos exercícios *gymnásticos* passam para a proposta de melhoria da saúde e pelo aumento de força do corpo com o foco para o trabalho, esses exercícios eram instruídos por profissionais em cursos não formais de graduação. A primeira escola brasileira de formação de profissionais de Educação Física foi criada entre os anos de 1909 e 1910, sendo que a sua mantenedora era a instituição da Polícia Militar.

Posteriormente, foram instaladas outras escolas e centros de formações para legalizar e formar os professores de Educação Física, como a Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo, que criou o Centro Militar de Educação Física, em 1922, que também estava ligada à formação da Escola de Sargentos da Infantaria e ao Centro Militar de Educação Física, que mais tarde tornou-se a Escola de Educação Física do Exército, sendo considerada a célula mater da Educação Física brasileira, por ser a primeira escola militar a aceitar civis.

Em 1933, foi instalada a Escola de Educação Física do Exército – EsEFEx, no Rio de Janeiro, para a formação de oficiais e sargentos do exército e para a formação de monitores para aulas com os civis.

No ano de 1934, o Governo de São Paulo instalou a Escola Superior de Educação Physica do Estado de São Paulo, a qual foi integrada à Universidade de São Paulo em 1969. Em 1975, foi criado o campus de São Paulo para a Educação Física, o qual é um marco para a formação acadêmica e científica, sendo a primeira a implementar o curso de mestrado em Educação Física, em 1977, e o curso de doutorado, em 1989, na pioneira escola de Educação Física da Universidade de São Paulo – USP. O curso superior de Educação Física foi reconhecido, oficialmente, por meio do decreto nº 5.723 de 28 de maio de 1940, pelo Presidente Getúlio Vargas (Betti, 1991; Benites, Souza Neto; Hunger, 2008; Neira; Nunes, 2016).

A partir do decreto de Lei nº 1.212 de 17 de abril de 1939, elaborado pelo Departamento de Educação Física, representado pelo então diretor João Barbosa Leite, do Ministério da Educação com o Ministro Gustavo Capanema, foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos – ENEFD tendo como primeiro diretor Inácio Freitas.

A ENEFD teve seus propósitos guiados pelos ideais de Capanema, que consistia em formar profissionais para a atuação com a Educação Física, na sociedade, imprimindo nas suas unidades teóricas e práticas o ensino da Educação Física em todo o país, a serem difundidos os conhecimentos da área, a realização de pesquisas e o acompanhamento dos rumos da atuação da área enquanto conhecimento brasileiro.

No âmbito civil, a ENEFD foi a primeira escola de formação de profissionais de Educação Física no Brasil, hoje conhecida como Universidade do Brasil, com cursos de formação em Educação Física nos estados do Espírito Santo, Pernambuco, Pará e São Paulo, tais cursos ainda estão sem regulamentação, e funcionam com base no modelo de formação dos cursos militares, bem como através do método francês, tanto na formação, como na realização das atividades ministradas.

Foi criado, ainda, o Curso de Emergência pelo Departamento de Educação Física com orientação didática da EsEFEx, devido não existir professores com instrução específica para a formação dos instrutores de Educação Física a fim de atuarem na sociedade civil. E, ainda, nos pressupostos do curso de emergência tiveram que preparar os profissionais para a atuação na docência para a ENEFD (Malina; Azevedo, 1998).

A ENEFD ofertava o curso de licenciatura em Educação Física com duração de dois anos, sendo necessário, para ingresso no curso, a escolaridade de ensino

fundamental. Nesse período, o curso ainda não apresentava, em sua matriz curricular, as disciplinas pedagógicas, e tinha duração menor que os demais cursos de licenciatura. Como é apresentado no estudo de Ângela Azevedo e André Malina (2004) sobre a memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil, que contém depoimentos de docentes e profissionais da época, que passaram pela ENEFD.

Em depoimento, o Senhor Gonçalves, ex-professor da época, na escola, destacou que alguns dos colegas professores não tinham uma formação em nível superior, especialmente aqueles que ministravam as aulas práticas, pois eram convidados professores e professoras com destaques nas modalidades esportivas. Como a exemplo, a campeã de natação Maria Lenk, que foi convidada para fazer parte do quadro docente nas turmas femininas do curso de emergência e que concluiu o curso de Educação Física na Escola de São Paulo.

Priscilla Figueiredo (2016) aborda, em sua tese, a história da Educação Física e os primeiros cursos de formação superior no Brasil. O estudo analisa as implementações do currículo nos cursos de formação no Rio de Janeiro, em São Paulo, no Espírito Santos e em Minas Gerais, a autora teve como fontes de dados a Revista Educação Physica, a Revista de Educação Physica do Exército e o Regulamento da Escola de Educação Física do Exército EEFE, de 1933, com as diretrizes para a organização dos programas do Curso especial para Educação Física 1933-1934, a seguir estão os registros das ofertas curriculares dos primeiros cursos.

Quadro 01: Currículo dos cursos de Educação Física na década de 1930 no Brasil.

Ano	Instituição	Curso	Duração	Currículo
1933	Escola de Educação Física do Exército	Curso de Instrutores e Monitores de Educação Física	9 meses	Ensino divide-se em 3 partes: 1º Ensino Geral teórico prático 2º Ensino prático 3º Excursões e visitas
1933-1934	Departamento de Educação Física do Estado do Espírito Santo	Curso Especial de Educação Física para professores e monitores	5 meses	Ensino divide-se em 3 partes: Ensino Geral; Ensino Prático e Exames práticos
1934	Escola Superior de Educação Physica de São Paulo	Curso de professores de Educação Física e instrutor de gymnastica	2 anos (professores) e 1 ano (instrutores)	1º ano dividido em duas partes: Parte Prática e Parte theorica 2º ano dividido em duas partes: Parte Prática e Parte theorica

1934	Inspetoria de Educação Física de Minas Gerais	Curso Intensivo de Educação Física	-	a) ensino geral das ciências relacionadas com a educação física b) ensino teórico-prático dos assuntos propriamente específicos da educação física e c) estudos complementares
------	---	------------------------------------	---	--

Fonte: Adaptado de Figueiredo (2016).

Na Escola de Educação Física do Exército – EEFE, podemos, ainda, destacar que na Primeira parte, 1ª seção do curso de formação de instrutores e monitores, eram ministradas as seguintes disciplinas: Biologia; anatomia e fisiologia dos grandes aparelhos; Quinesiologia; Higiene; Socorros de urgência nos acidentes desportivos e, na 2ª seção Fisioterapia, eram ministradas ginástica ortopédica e massagem desportiva; Prática de morfologia, biometria e bioestatística, na 3ª seção eram ministradas pedagogia da educação física e desportiva com a parte prévia de psicopedagogia; Organização da educação física civil e militar; Histórico da Educação Física em geral e no Brasil em particular e estudos dos métodos.

Na segunda parte do curso, a Educação Física geral (todos os ciclos), as disciplinas eram: educação física militar; esgrima; desportos terrestres e aquáticos e prática de atuação como juiz de desportos. E, a Terceira parte do curso, era composta de visitas técnicas aos estabelecimentos de ensino ou desportivos, e excursões que interessavam direta ou indiretamente à Educação Física.

O Departamento de Educação Física, do Estado do Espírito Santo, Curso Especial de Educação Física para professores e monitores, ofertava no Ensino prático as disciplinas teóricas de anatomia e fisiologia aplicadas, higiene, história da Educação Física Pedagogia e metodologia da Educação Física, cinesiologia biometria, biotipologia e estatística, socorros de urgência e, nas matérias práticas, as disciplinas de Educação Física: execução; Educação Física: direção esportes individuais e esportes coletivos; ginástica rítmica, danças regionais e coro orfeônico, e nos exames práticos: Educação Física, elementar, secundária e superior.

Na Escola Superior de Educação Physica de São Paulo, para o Curso de professores de Educação Física e instrutor de gymnastica, no 1º ano, o currículo, na parte prática, era composta por disciplinas, como: methodo francez de educação physica até o 2º grau do cyclo secundário; Educação physica na idade madura; práticas higiênicas da velhice; grandes jogos; natação e Dansas rythmicas na parte theorica: Pedagogia da educação physica; anatomia e physiologia dos grandes

aparelhos e mechanica animal e cynesiologia; Psychologia educativa; Higiene e História da Educação Física.

No 2º ano, na parte prática: Natação; Cyclo superior do methodo francez de educação physica: esportes individuais e colletctivos; dansas rythmicas. Na parte teórica: pedagogia da educação physica; biologia, antropologia, morphologia e biometria; Physioterapia e gymnastica ortopédica; Accidentes esportivos, suas prevenções e socorros de urgência.

E, na Inspetoria de Educação Física de Minas Gerais, durante o Curso Intensivo de Educação Física eram ofertados, no ensino geral das ciências relacionadas com a Educação Física: ensino teórico-prático dos assuntos propriamente específicos da Educação Física e estudos complementares das ciências relacionadas com a Educação Física, em que constam noções das seguintes matérias: anatomia e antropometria aplicadas, fisiologia, ginástica ortopédica, fisioterapia, higiene e socorros de urgência.

A didática e a pedagogia da Educação Física estavam alicerçadas sob os títulos: I – nomenclatura dos movimentos, II – direção dos planos de movimentos, III – fisiologia mecânica dos movimentos, IV – progressão dos movimentos, V – teoria e técnica da confecção das séries de exercícios, VI – valores psicológicos e fisiológicos das atividades usadas pela educação física quer sob o ponto de vista do educando, quer sob o ponto de vista da sua relação com a sociedade, VII – estudos dos valores sociais das diversas atividades físicas: 1 – marcha e calistenia, como fatores da educação do sentido, da beleza e do ritmo coletivo, 2 – os jogos pequenos como elemento de expansão e exteriorização da personalidade, 3 – os grandes jogos como elemento fundamental na educação e adaptação das faculdades de assimilação e identificação do educando, com seus sentimentos, ideais e comportamento sociais.

No VIII – estudos e aplicações das possíveis habilidades da Educação Física como fator auxiliar do desenvolvimento intelectual: sua relação com todas as matérias do ensino e seus valores pedagógicos como auxiliares; seu papel como elemento de emulação e fixação de hábitos de higiene individual e social; IX – estudos das regras dos jogos desportivos; organização e administração da educação física escolar.

E nos estudos complementares constantes do item - História da Educação Física em geral e, em particular no Brasil; estudo, confronto e crítica dos métodos de educação física universalmente conhecidos; organização escoteira aplicada a escola,

a educação física como fator de socialização escolar, clubes e associações; campeonatos internos e externos; demonstrações e festas.

Por essa análise, podemos acompanhar que os cursos de formação, para a área de Educação Física, no Brasil, iniciam com concepções mais técnicas e biológicas, como processo de implementação da formação dos profissionais, sem arcabouços teóricos consistentes consolidados frente às questões e demandas pedagógicas e formativas. Ressaltamos, ainda, que a formação estava estreitamente ligada à política e aos governos através dos professores como, Alfredo Colombo, o professor Gonçalves e o professor Vitor Macedo, ligados à Polícia Especial, e o Major Inácio Freitas Rolim, o então diretor na escola (Castellani Filho, 1991; Melo, 1996).

E, segundo Pires (2006, p. 182), na Escola de Educação Física de São Paulo, com a formação de profissionais distintos sendo preparados, como os instrutores de Ginástica e os professores de Educação Física, os conhecimentos da formação para a atuação como instrutor de ginástica abordavam: “o estudo da vida humana em seu aspecto celular, anatômico, funcional, mecânico, preventivo, estudo dos exercícios físicos da infância à idade madura, estudos dos exercícios motores, lúdicos e agonísticos”.

Já os saberes, que estavam ligados à formação para atuação como professor de Educação Física, eram norteados com: “os estudos do processo pedagógico e de desenvolvimento do aluno, estudos dos exercícios motores e artísticos e estudos dos fatos e costumes relacionados às tradições das provas na área dos exercícios físicos e motores” (Pires, 2006, p. 182).

O campo do desenvolvimento motor, físico, para saúde e esportivo eram as prioridades nas formações, e tinham a concepção de corpo biológico, moral e cívico atrelados à formação e atuação dos profissionais de Educação Física, base essa que, ainda, pode ser observada nas ideologias da área da Educação Física. No ano de 1939, houve uma revisão quanto às propostas de formação dos profissionais de Educação Física, que passaram a formar cinco direcionamentos, sendo estes: instrutores de ginástica (professores primários), professor de Educação Física, médico especializado em Educação Física, técnico em massagem e técnico desportista.

Esses cursos seguiram a mesma base comum com matriz e disciplinas, e tinham um conjunto de atividades específicas, de acordo com a formação e atuação profissional desejada, bem como o tempo de duração dos cursos, sendo um ano para cada curso, e dois anos para o curso de formação de professores (Pires, 2006). É

nesse momento que a *Gymnastica*, ou *Educação Física*, chega à escola para as crianças, como já tinha sido proposto por Rui Barbosa, na reforma do ensino primário, em 1883, com base nos países europeus que já tinham essa proposta com objetivo moralizador, higiênico e patriótico, como destaca Mormul e Machado (2013, p. 13):

O substitutivo apresentava as finalidades morais e sociais da ginástica: agente de prevenção de hábitos perigosos da infância, meio de constituição de corpos saudáveis, fortes e vigorosos, instrumento contra a degeneração da raça, ação disciplinar moralizadora dos hábitos e costumes, responsável pelo cultivo dos valores cívicos e patrióticos imprescindíveis à defesa da pátria.

De acordo com Mormul e Machado (2013, p. 13), o corpo era visto como, “[...] instrumento contra a degeneração da raça [...]”, essa concepção demonstra, claramente, como a concepção de corpo e das aulas de *Educação Física* são implantadas no sistema educacional brasileiro, a partir de uma base militarista e eugenista de dominação, controle e ordem sobre os corpos, sobre as ideias e sobre as ações do povo.

Esse discurso médico-social, na época, descrevia o Brasil como um país doente e precário quanto à educação, e foi proferido em diversos momentos e por representantes de várias instituições entre médicos e políticos, além de representantes das faculdades de medicina e também dos institutos educacionais que levaram para si a missão de “salvar” o país da ignorância, da incivildade e das doenças, com o objetivo de transformar o Brasil em uma nação de instruídos, saudáveis e disciplinados tanto fisicamente, quanto moralmente, além de aptos para exercer um trabalho e contribuir com o progresso da nação (Monarcha, 2009).

Paralelo a esses discursos, o país vivia um ciclo de diversas reformas educacionais, desde a década de 1920, como a Reforma Sampaio Dória, em São Paulo; a Reforma Lourenço Filho, no estado do Ceará e a Reforma Carneiro Leão, no Distrito Federal, no ano de 1922; a Reforma José Augusto, no Rio Grande do Norte em 1925; a Reforma Lysímaco da Costa, no estado do Paraná, a Reforma Francisco Campos, em Minas Gerais, em 1927; a Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco, a Reforma Fernando de Azevedo, no Distrito Federal e a Reforma Anísio Teixeira, no estado na Bahia, em 1928 (Freitas; Biccias, 2009).

Nessa situação, a biopolítica foi inserida, no âmbito das ações, como forma de ações positivas de poder por estarem voltadas para o fazer viver e o como viver do corpo múltiplo, que significaria o fato de a população em geral, estar agindo sobre os

mecanismos do biopoder, os quais garantiriam o cuidado e o bem-estar a toda a sociedade.

E ainda, como afirma Schwarcz (1993, p. 216), “[...] para a melhoria da raça poderia ser vantajoso cruzar com estranhos normais os indivíduos francamente mestiços e degenerados quando haja esperança de regeneração da prole por este meio”, chegou, ainda, a ser discutida a necessidade de uma ciência para analisar os casos da degeneração racial.

Esse ideal de corpo forte, saudável e dócil, apresentado, é oriundo de outras influências europeias, como os hábitos gímnicos dos imigrantes alemães no Brasil, os quais acabaram por destacar-se no método brasileiro. Além das influências da guarda imperial, que foi uma das forças militares brasileiras que tinham as suas raízes de treinamento na Áustria, por influência da então imperatriz Maria Leopoldina Josefa Carolina de Habsburgo, dessa forma, o método alemão foi adotado, em 1860, pelo exército, para a formação oficial dos soldados.

Em 1870 foi traduzido e implementado o “Novo Guia” para o ensino da ginástica das escolas públicas da Prússia, através de uma ação do Governo Imperial, com o objetivo de difundir esse método para os civis, por meio do sistema escolar, iniciando, assim, a propagação e doutrina alemã de ginástica (Melo, 1996).

Através do formato de instrução física sobre o corpo das crianças e da massa civil, passa a ser semeada a ideologia voltada para a moral e o patriotismo, bem como os conteúdos direcionados à higiene com o propósito de tornar os corpos ágeis, fortes e robustos, fortalecidos pelo “viés médico-higiênico emprestava o caráter científico que, juntamente com a moral burguesa, completava o caráter ideológico” (Soares, 2004, p. 32).

Adolph Spiess¹³ apresentou, então, o sistema de ginástica escolar, um sistema mecânico e funcional com a realização de exercícios livres, sem aparelhos, pela suspensão de apoio e pela ginástica coletiva. O seu programa de ginástica era dividido em quatro gradientes eixos, sendo: exercícios livres (para membros

¹³ Adolph Spiess (1810-1854) dedicou-se durante a vida à causa da Educação Física, em especial com a Ginástica nas escolas, forte representante da Ginástica alemã, foi cognominado o “pai da ginástica escolar alemã”. Atuou durante muitos anos na Suíça como professor de ginástica, baseado nos estudos de Herbart e Pestalozzi, escreveu um manual intitulado “Ginástica para as Escolas” e procurou estabelecer a prática do exercício no mesmo plano das demais disciplinas escolares. Propôs um período do dia dedicado para os exercícios físicos. Continuador da obra de Guts-Muths, o grande doutrinador da ginástica alemã, e preconizava a prática das atividades de excursionismo, natação, esgrima e o canto (Ramos, 1983).

superiores e membros inferiores); exercícios de suspensão (barras, paralelas e cordas); exercícios de apoio e ginástica coletiva, através de marcas e exercícios da ordem unida.

No ano de 1929, o Brasil ainda não tinha um modelo brasileiro de ginástica, sendo assim, o então Ministro da Guerra, General Nestor Sezefredo Passos, submeteu o projeto de lei à comissão de estudos com o objetivo de adotar o método Francês para todo o território nacional, até que um método nacional fosse estabelecido. A sua proposta tinha como criação uma Escola Nacional Superior, ligada ao Ministério da Guerra, para a formação dos instrutores, professores, médicos e monitores de ginástica, com sede no Distrito Federal e com escolas filiais nos estados, bem como a criação de uma Escola de Ginástica da Marinha e dos Centros Regionais de instrução física militar.

Na proposta, os cursos seriam de dois anos, para quem já tivesse o nível colegial e desejasse ter uma formação para atuação como professor; e a formação de instrutores seria apenas para os oficiais do Exército, Marinha, Polícia e Bombeiros e, para mestres de esgrima; além de um ano para a formação de sargentos monitores, e três meses para a formação de médicos que desejavam se especializar (Melo, 1996).

A Associação Brasileira de Educação – ABE não recebeu bem a proposta do Ministro da Guerra, em especial, por trazer o método francês como proposta base para a formação, ademais, a Escola Superior de Educação Física ficaria diretamente ligada ao Ministério da Guerra, isso porque a ABE já tinha organizado um departamento específico para a Educação Física e Higiene, na busca de gerenciar a escola de educação superior, já projetando a sua vinculação com a Universidade do Rio de Janeiro e com sua futura Universidade do Brasil, em 1936.

As críticas também estavam, diretamente, relacionadas à incapacidade do governo em buscar sanar os desafios e problemas educativos em relação à inapropriada ação de verter para o Brasil um sistema estrangeiro de ginástica, ao invés de pensar o seu próprio modelo (Mello, 1996).

Naquele momento, o cenário econômico mundial estava fragilizado com a queda da Bolsa de Nova Iorque, em outubro de 1929, deu-se início, então, a uma crise econômica. Sendo que, no Brasil, as lideranças da oligarquia paulista romperam a aliança feita com os mineiros, na conhecida política do café com leite, indicando o paulista Júlio Prestes para a presidência da República. Em 1930, com o golpe de

Estado, o presidente Washington Luís foi deposto e Júlio Prestes foi impedido de tomar posse, o que culminou em uma série de movimentos na sociedade brasileira. Em decorrência, a chamada República Velha deu início ao Estado Novo, sendo Getúlio Vargas quem assumiu a chefia do Governo Provisório. Nesse cenário, a Educação Física teve um forte papel social.

A Educação Física coube a responsabilidade de proporcionar, através de seus meios, uma boa preparação física e moral da população brasileira, promovendo, sobretudo, a sua saúde, entendida de forma bastante reducionista, o que projetou um caráter ideológico às atividades físicas, na medida em que as estratégias se voltavam para o aperfeiçoamento do indivíduo descontextualizado de suas reais condições sócio-históricas (Goellner, 2021, p. 106).

O método francês privilegiava uma formação de caráter nacionalista e para a defesa e engrandecimento da pátria, esse método foi uma das ferramentas de controle social, o qual assegurou a política do governo emergente com o apoio do Exército, sendo assim, o método francês tinha total aceitação na busca por fortalecer a raça e para a formação do corpo para o trabalho industrial.

[...] o desenvolvimento harmônico do corpo e do espírito, concorrendo assim para formar o homem de ação, física e moralmente sadio, alegre e resoluto, cômico de seu valor e de suas responsabilidades, e preparar a mulher para sua missão no lar, dando-lhe ainda a possibilidade de substituir o homem em trabalhos compatíveis com o sexo feminino, a tornar cada brasileiro de ambos os sexos, aptos a contribuir eficientemente para a economia e a defesa da nação (Marinho, 1944, p. 19).

Ademais, foi primado, pela Educação Física, as melhorias ligadas aos aspectos biológicos, esse método eleito devia possibilitar “[...] o desenvolvimento harmônico do corpo e do espírito, concorrendo assim para formar o homem de ação, física e moralmente sadio, alegre e resoluto, cômico de seu valor e de suas responsabilidades” (Lima, 1980 apud Goellner, 2021, p. 106), já para as mulheres, se voltava à prepará-las “[...] para sua missão no lar, dando-lhe ainda a possibilidade de substituir o homem em trabalhos compatíveis com o sexo feminino, a tornar cada brasileiro de ambos os sexos, aptos a contribuir eficientemente para a economia e a defesa da nação” (Lima, 1980 apud Goellner, 2021, p. 106).

Silvana Goellner (2021) destaca, ainda, que esses discursos foram amplamente apoiados pelos militares. Dessa forma, estes acabaram por transfundir para o país inteiro, com o objetivo principal em disciplinar o comportamento social da população, sendo que a Educação Física, que já tinha a tradição militar, passou a

incorporar ainda mais essas ideologias de governo, o ponto de configurar-se como um dos seus instrumentos de colaboração.

Durante o Estado Novo (1937 – 1945), o campo da Educação Física teve um primeiro conflito de valor. Inicialmente, na primeira era Vargas, passou a ser estruturada profissionalmente na sociedade, ganhando mais espaço após as lutas pela sua legalização da área, como a ciência e a legitimação dos profissionais na constituição de 1937. Sendo assim, esta tornou-se obrigatória no sistema escolar, e passou a receber novas demandas para a formação profissional, iniciando as mobilizações para uma formação inicial a nível superior de graduação.

Nos estudos de Melo (1996), podemos acompanhar os movimentos dos militares ligados à Educação Física que buscavam conjecturar uma certa ânsia de cátedra, a fim de assumir as disciplinas nos cursos de formação, sendo que, a possibilidade de ligação da Escola de Educação Física ao Ministério da Guerra passou a perder forças.

Outrossim, houve certa resistência interna, de intelectuais das universidades, que não percebiam a profissão de Educação Física como necessária para estar entre os cursos de formação superior. Além dessas questões políticas, as concepções entre o aspecto físico, em detrimento dos aspectos intelectuais e cognitivos, não tinham amadurecimento científico para sustentação da Educação Física, então, como uma ciência. Por outro lado, a Educação Física era um dos grandes interesses da política do governo, especialmente para os intelectuais que estavam apoiando o Estado Novo.

Faz-se necessário frisar que a participação dos médicos e militares têm um papel importante e preponderante na formação e implementação da área da Educação Física no Brasil. Porém, os propósitos, durante a sua organização e difusão, foram, em muitos momentos, equivocados, como na organização curricular dos cursos, em que os médicos ministravam conhecimentos exclusivamente voltados para as bases biológicas como anatomia, fisiologia, higiene e outras disciplinas, as quais tinham o corpo como mero conjunto de células não pensantes, e os senhores militares que tinham, por sua vez, o exercício de ministrar as disciplinas de treinamentos desportivos e ginástica, a partir da reprodução e rigidez da força, o que também não permitia o desenvolvimento de outras competências e diversidades do corpo.

Reconhecemos, sim, a importância e prestígio dos médicos e militares para a área em construção e pelo pioneirismo na defesa da Educação Física. Porém, essa postura ideológica, de governo, sobre o corpo físico não pensante e reprodutor foi e,

ainda, está penetrada nas concepções da área e também em algumas formações da Educação Física brasileira, sendo que hoje devemos buscar percebê-las e identificá-las para que possam ser ressignificadas, no sentido de dar novos rumos para a formação e atuação dos profissionais de Educação Física em todo o país, tanto na educação formal quanto na não formal.

Fica claro que há um interesse maior pela Educação Física no Brasil, bem como pela sua implementação quanto componente curricular obrigatório no ensino público. Sendo que este estava nos planos da própria segurança nacional, desde a criação do Conselho Nacional de Desportos, do Instituto Nacional de Educação Física e da Escola Nacional de Educação Física e Desportos pela Secretaria Geral do Conselho de Segurança Nacional, no ano de 1937.

Segundo Faria Júnior (1987), essas ações estavam sendo articuladas para um grande passo na vinculação de um projeto que ligaria a Educação Física ao Estado Novo. Isso ocorreu, de fato, com a promulgação da Lei nº 378, que organizou a Divisão de Educação Física dentro do Ministério da Educação e da Saúde. Essa ação teve o apoio do movimento da Juventude Brasileira¹⁴ e da ENEFD e, assim, formou o tripé do projeto de Educação Física no Estado Novo.

A Revista de Educação Física, de 1942, publicou um texto escrito por Celso Kelly, intitulado “O civismo na Educação Física”, em que o autor apresentou a disciplina para o homem forte, entretanto, destacou que existem outros mundos de valores, além dos morais e cívicos, que também precisam ser reconhecidos na formação dos sujeitos para a defesa do país.

Fácil é de compreender, de todas essas palavras, a essência de civismo que a educação física encerra: escola de disciplina, escola de saúde, escola de desenvolvimento e aperfeiçoamento do corpo, dando a cada povo o homem forte e ordeiro, de que ele necessita – é, ao mesmo, uma escola inigualável

¹⁴ A Organização Nacional da Juventude, segundo o então ministro da Justiça Francisco Campos, seria uma instituição de âmbito nacional e caráter paramilitar, nos moldes das organizações similares então existentes nos países fascistas. Esta determinava que todas as instituições de educação cívica, moral e física existentes no país deveriam ser incorporadas e subordinadas a essa então organização, que, desde já, nasceria com o grande potencial mobilizador. O projeto foi duramente combatido no interior do próprio governo, em especial pelo então ministro da Guerra, o General Eurico Dutra, contrariado com o caráter paramilitar previsto para a organização. Foi denunciada a inspiração externa do projeto por estranhar as tradições do Brasil. Este foi reformulado sucessivamente, e absorveu várias contribuições decisivas de Gustavo Capanema, o então ministro da Educação e, em sua versão final, a organização desfez-se dos traços que a fizessem parecer uma milícia, mantendo-se apenas como um movimento de caráter cívico, voltado para o culto dos símbolos nacionais. Foi criado, no ano de 1940, o movimento da Juventude Brasileira (Fundação Getúlio Vargas, Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/PoliticaAdministracao/OrganizacaoNacionalJuventude>).

de energia, de vibração, de bravura, de coragem, de sociabilidade e de compreensão humana, que, levando os homens ao máximo de sua potencialidade, os valoriza e, em consequência, contribuem para a formação dos povos fortes, que não são apenas aqueles que apresentam os tipos físicos perfeitos, mas também os que se podem orgulhar de possuir uma alma coletiva alertada, vigilante, enérgica, com força e generosidade com lealdade e humanismo, ao serviço de sua pátria, na mais generosa, emotiva e fecunda de suas concepções (Kelly, 1942, p. 1).

Celso Kelly era membro do Conselho Diretor da ABE e rebateu o Projeto de Educação Física Nacional, pois considerava a necessidade de que o referido projeto estivesse integrado ao plano geral da ABE. Desse modo, enviou uma carta manuscrita, com sete páginas, para Renato Pacheco, então presidente da Seção de Educação Física e Higiene, contendo as análises e problematizações, questionando “o processo de autonomização da Educação Física em relação ao sistema educacional, além de apontar a instituição militar como possível defensora de tal construção” (Kelly, 1942, p. 1).

Figura 10: Capa da Revista de Educação Física.



Dois a educação física uma grande atividade: ela compreende a disciplina e o ordenamento dos movimentos, desde os mais simples e elementares, como os exercícios de ginástica, até os mais elaborados e complexos, como as atividades atléticas e os jogos coletivos. A educação física não se limita ao desenvolvimento do corpo humano, mas também se preocupa com a formação da personalidade e com a aquisição de hábitos que permitam ao indivíduo uma vida saudável e produtiva. Ela é uma ciência que estuda os movimentos do corpo humano e os meios de desenvolvê-los, visando ao bem-estar físico, mental e social do indivíduo.

Como se vê, esta ciência não se limita ao desenvolvimento do corpo humano, mas também se preocupa com a formação da personalidade e com a aquisição de hábitos que permitam ao indivíduo uma vida saudável e produtiva. Ela é uma ciência que estuda os movimentos do corpo humano e os meios de desenvolvê-los, visando ao bem-estar físico, mental e social do indivíduo.

Como se vê, esta ciência não se limita ao desenvolvimento do corpo humano, mas também se preocupa com a formação da personalidade e com a aquisição de hábitos que permitam ao indivíduo uma vida saudável e produtiva. Ela é uma ciência que estuda os movimentos do corpo humano e os meios de desenvolvê-los, visando ao bem-estar físico, mental e social do indivíduo.

Como se vê, esta ciência não se limita ao desenvolvimento do corpo humano, mas também se preocupa com a formação da personalidade e com a aquisição de hábitos que permitam ao indivíduo uma vida saudável e produtiva. Ela é uma ciência que estuda os movimentos do corpo humano e os meios de desenvolvê-los, visando ao bem-estar físico, mental e social do indivíduo.

Como se vê, esta ciência não se limita ao desenvolvimento do corpo humano, mas também se preocupa com a formação da personalidade e com a aquisição de hábitos que permitam ao indivíduo uma vida saudável e produtiva. Ela é uma ciência que estuda os movimentos do corpo humano e os meios de desenvolvê-los, visando ao bem-estar físico, mental e social do indivíduo.

O CIVISMO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Celso Kelly

física do corpo e a habituação. Não basta, a respeito da educação física, a simples execução de movimentos, mas sim a compreensão dos princípios que regem os movimentos e a aplicação desses princípios na prática. A educação física deve ser entendida como uma ciência que estuda os movimentos do corpo humano e os meios de desenvolvê-los, visando ao bem-estar físico, mental e social do indivíduo.

Como se vê, esta ciência não se limita ao desenvolvimento do corpo humano, mas também se preocupa com a formação da personalidade e com a aquisição de hábitos que permitam ao indivíduo uma vida saudável e produtiva. Ela é uma ciência que estuda os movimentos do corpo humano e os meios de desenvolvê-los, visando ao bem-estar físico, mental e social do indivíduo.

Como se vê, esta ciência não se limita ao desenvolvimento do corpo humano, mas também se preocupa com a formação da personalidade e com a aquisição de hábitos que permitam ao indivíduo uma vida saudável e produtiva. Ela é uma ciência que estuda os movimentos do corpo humano e os meios de desenvolvê-los, visando ao bem-estar físico, mental e social do indivíduo.

Como se vê, esta ciência não se limita ao desenvolvimento do corpo humano, mas também se preocupa com a formação da personalidade e com a aquisição de hábitos que permitam ao indivíduo uma vida saudável e produtiva. Ela é uma ciência que estuda os movimentos do corpo humano e os meios de desenvolvê-los, visando ao bem-estar físico, mental e social do indivíduo.

Fonte: Martins, 2022.

Na carta, Kelly retomava os propósitos para que a Educação Física fosse pensada e inspecionada “como parte do que ele chamou de "processo educativo geral" e não de forma paralela a ele” (Linhaes, 2009, p. 85).

A Divisão de Educação Física – DEF, dentro do Ministério da Educação, teve como seu primeiro diretor o Capitão João Barbosa Leite, em 1937, que passou a ser

um dos órgãos deliberativos a nível administrativo federal, com a especialidade de sistematização e regulamentação de todos os atos frente a formação dos profissionais da área de Educação Física. Então, todas as demais escolas de formação abertas, ou as que fossem criadas posteriormente, deveriam passar pela DEF para registro e autorização, e ter o seu reconhecimento através das inspeções periódicas.

Esse departamento específico foi a “chave” que abriu os pontos de divisão e questionamento quanto à formação e atuação de bacharelado e licenciatura. Segundo estudos de Faria Júnior (1987), a Faculdade Nacional de Filosofia – FNF era a principal responsável por todos os cursos de licenciatura na universidade, com exceção do curso de Educação Física, por já ter um departamento específico.

O autor relata que os textos de criação das unidades da Universidade do Brasil, pelo país, através dos decretos, levaram as possíveis razões da separação entre FNF e a ENEFD. Existiam, então, dois distintos grupos, que trabalhavam com ideias diferenciadas, sendo um grupo envolvido na organização da FNF, em que gozava-se mais para a estrutura por meio de uma formação de professores, e um outro grupo ligado mais a ENEFD, formado por, basicamente, militares comprometidos com os ideais estadonovistas, os quais pensavam em desfrutar de uma visão para uma formação mais técnica em Educação Física. Passando, assim, a área da Educação Física a ter dois projetos de formação, diferenciando-a das outras áreas.

Esse dilema, da área de formação dos profissionais de Educação Física, ainda não terminou. Em diálogo constante sobre os perfis dos profissionais e a oferta de ambos os cursos nas universidades, se vê certo desconforto, tanto para os próprios profissionais, quanto para a população, que não compreende quem e onde podem atuar os profissionais com formação específica. Sendo assim, os licenciados possuem formação destinada aos espaços educacionais e os bacharéis estão aptos para atuar no ambiente não formal.

Porém, necessita-se, em muitos casos, que os profissionais realizem a complementação de seu curso, caso desejem atuar em ambos os campos. Essa questão torna ainda mais complexa a formação do profissional generalista pois, em algumas regiões, não há oferta dos cursos de bacharel ou licenciatura e, muitas vezes, não se consegue cursar alguns componentes essenciais para sua atuação no mercado de trabalho, o que dificulta o próprio aprofundamento da área.

Com a separação da formação, surge a necessidade das associações específicas dos profissionais da área, no caso o Conselho Federal de Educação Física

– CONFEF e os Conselhos Regionais CREF, sendo uma ação desconectada das demais licenciaturas, pois a atuação nos espaços escolares é regida pelo Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, e não pelo conselho profissional.

Assim, o DEF e as associações profissionais foram importantes para o fortalecimento e o reconhecimento da atuação dos profissionais, e para área da Educação Física, de forma geral, porém também foram, em parte, responsáveis por distanciar a Educação Física das demais licenciaturas, o que causa, ainda hoje, uma minimização da disciplina no espaço escolar e no seu entendimento enquanto componente curricular relevante na formação cidadã.

No dia 01 de agosto de 1939, data da cerimônia de inauguração da ENEFD, no Clube do Fluminense, estavam presentes os estudantes da primeira turma, juntamente com as autoridades governamentais e o Presidente Getúlio Vargas, a inauguração foi realizada a partir do padrão das formaturas oficiais dos quartéis, com hinos cívicos e hasteamento das bandeiras, seguidos dos discursos e atos teores voltados para a probidade e o civismo.

Foi passada para as mãos do Major Inácio Freitas Rolim, o então diretor da escola, pelas mãos do Coronel Otávio Saldanha Mazza, o então comandante das EsEFEx, uma bandeira simbolizando a responsabilidade do rumo da Educação Física, no meio civil para a ENEFD, o que marcou a tutela, que iniciava-se com a formação dos profissionais de Educação Física pela escola nacional, que seguiu formando, por longas décadas, os professores e instrutores de Educação Física nos padrões da égide militar, nas formaturas matinais e ordem unida, hasteamentos das bandeiras, no canto do hino nacional e com a palavra do dia (Melo, 1996).

As formações e concepções de corpo pela Educação Física no Brasil foram marcadas como forte e dócil, sendo os profissionais preparados para exercer o trabalho e defesa da pátria. E, assim, foram os primeiros momentos das formações dos professores de Educação Física, mesmo na escola civil, as suas características eram extremamente sobre uma formação militar.

Desse modo, somente entre as décadas de 1980 e os anos 2000, foi iniciado, fortemente, um movimento de alteração, e do discurso voltado para uma nova perspectiva em relação a formação dos professores de Educação Física no Brasil. Tais movimentos partiram de diversos processos de reflexões, partindo da dimensão da profissão docente na busca por romper com os paradigmas das concepções

técnicas e da forma como a Educação Física e o corpo são percebidos dentro e fora da escola.

Porém, esse processo demorou para ser incorporado aos parâmetros normativos e legislativos, segundo Benites, Souza Neto e Hunger (2008, p. 345), “as suas diretrizes curriculares sempre ocorreram de forma paralela aos normativos da Educação, quando comparada com as demais áreas de formação de professores, pois ela assumiu um caminho próprio”. Desse modo, houve um salto no final do século XX, quando se organizou a área de estudo e formação profissional em eixos temáticos de conhecimento, delimitando duas áreas, o Bacharelado e a Licenciatura, através da resolução 03 de 1987, do Conselho Federal de Educação.

Tais concepções ganharam força a partir dos escritos de António Nóvoa (1992) e Kenneth Zeichner (1993), que defendem que é por meio do levantamento das experiências pessoais e profissionais que são realizadas as melhores estratégias pedagógicas para obtenção das informações no que se refere aos componentes da organização das estruturas e práticas docentes. Tais concepções influenciaram o campo de educação e da educação física, e levaram a refletir e a repensar a formação dos profissionais de Educação Física, os escritos de Paulo Freire também passaram a ter destaque na educação e “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 2000, p. 43).

A reformulação do entendimento das concepções na formação dos profissionais a serem centradas nos pilares do ensino, pesquisa e extensão, nas universidades, levou à maiores reflexões sobre as experiências vividas e sobre as novas propostas e alternativas a serem incorporadas e aplicadas na própria ação para sua formação.

A concepção de corpo, pela Educação Física, passou, timidamente, a ser ressignificada e observada para além das dimensões biológicas e esportivas, que até então eram a base para formação e sua própria atuação, ademais, de acordo com Santos et. al, (2006, p. 04) “cabe ressaltar a percepção de se trabalhar, em qualquer das três vertentes, sempre com o professor e não para o professor com os licenciandos, e não para os licenciandos”.

Essa tríade, ensino-pesquisa-extensão, passou a atender às novas necessidades e demandas encontradas a partir das reflexões da prática dos professores e professoras, orientando a sua atuação e reconhecimento do mundo

como múltiplo em diversidade, e rumo à inserção em uma nova realidade educacional, tanto na educação básica quanto no próprio ensino superior.

O objetivo do ensino formal da Educação, atualmente, deve estar pautado no exercício consciente para a cidadania e, no que se refere à formação das crianças e adolescentes, em sua formação técnica, científica, social, afetiva e cultural, percebendo-os como seres únicos e multiculturais.

Esses desafios devem ser assumidos por toda a universidade, na formação inicial e continuada dos professores e professoras, de todas as licenciaturas para a educação básica. Além disso, essa formação deve estar diretamente ligada às novas demandas, concepções e olhares para o mundo ao redor, uma vez que as novas gerações vêm se transformando a partir das influências do seu próprio multiculturalismo e das interligações feitas com as sociedades e sujeitos diferentes.

Assim, o corpo, pela Educação Física, inicia-se para um processo de desconstrução, sendo que este deveria estar associado a corporeidade, pois segundo Santin (2008, p. 103) “a concepção de corpo não se separa da corporeidade. A corporeidade é o estado ou qualidade de ser corpóreo, de ser material, seria toda e qualquer organização de ordem material e de ordem cultural”, visto que é na corporeidade que o corpo se constitui, sendo reconhecida a sua existência como corpo humano. Porém, o reconhecimento de novas concepções, além da dimensão física e biológica, é complexa e não seria fácil romper com esses ideais tão enraizados na formação da área da Educação Física.

Gauche (2001) destaca, nesse contexto, as práticas culturalmente definidas e defendidas sobre um semblante de liberdade, democracia e renovação, fazendo com que se torne ainda mais complexa a sua aceitação e compreensão. Sob esse viés, esquecem que os principais protagonistas na formação inicial são os próprios professores em formação, que acabam desconsiderando ou minimizando a relevância do contexto escolar, da cultura escolar, dos saberes dos professores e dos escolares.

Assim, a construção de um percurso para a formação dos professores e professoras, que prestigiam as novas exigências sociais da atualidade, devem articular-se diretamente com a capacidade de desenvolver e exercer no outro a cidadania, em uma formação mais ampla, englobando valores e atitudes e não apenas a reprodução de tarefas.

2.5 AULAS MISTAS COMO FERRAMENTA DE (DES)COLONIALIDADE DO CORPO

No Brasil, assim como em outros países ocidentais, as escolas eram majoritariamente ocupadas por membros do sexo masculino até meados do século XIX. As mulheres começaram a ganhar espaço nesse ambiente apenas no século XX, ainda que de maneira desigual, especialmente devido a fatores econômicos e à persistente associação do papel feminino à maternidade — um tema que continua sendo debatido na educação contemporânea.

A educação fora do lar era um privilégio masculino e acessível apenas a poucos, mesmo com registros de legislações, como a de 1827, que determinavam a criação de escolas para toda a população, incluindo homens e mulheres. No entanto, essa determinação permaneceu apenas no papel, já que, segundo Maria Nunes (1962), a realidade política e econômica do país ainda era instável e impedia sua efetivação.

Com a necessidade de reformas estruturais para a modernização do Brasil, a década de 1870 trouxe propostas que visavam reorganizar a economia e o sistema político, tendo a educação como um dos pilares para o desenvolvimento do país. Esse movimento passou a defender o acesso das mulheres à educação, embora ainda as restringisse ao papel de mães e cuidadoras do lar, reforçando a lógica patriarcal. A educação feminina, nesse contexto, era vista como um meio para fortalecer o papel da mulher na orientação moral dos filhos e na formação de bons cidadãos para a nação, como destaca Hahner (2011, p. 468).

Com o passar dos anos, a taxa de mulheres alfabetizadas e aptas a atuar como professoras aumentou, impulsionada pelo processo de coeducação, especialmente nos grandes centros urbanos. Esse avanço refletia não apenas o desejo por conquistas sociais e políticas, mas também a busca por oportunidades de trabalho fora do lar. No entanto, apesar do crescimento da presença feminina no magistério, os salários das mulheres continuavam inferiores aos dos homens.

A coeducação, ou seja, a oferta de ensino para homens e mulheres, gerou uma mudança significativa no perfil da profissão docente, tornando-se uma ocupação predominantemente feminina. Esse fenômeno estava diretamente ligado ao status e aos valores atribuídos ao sexo feminino na época (Brasil, 1876).

Com a redução do número de homens interessados em atuar como professores nas escolas masculinas e diante das avaliações econômicas sobre o sistema educacional público, além da influência de modelos internacionais, foi aceita a criação de classes mistas para crianças menores que não pertenciam às elites burguesas. João Barbalho Uchôa Cavalcanti, inspetor geral da instrução pública de Pernambuco na década de 1870, passou a priorizar a contratação de mulheres para a regência das escolas primárias, justificando essa decisão com o argumento de que as professoras desempenhariam um papel semelhante ao das mães. Ele chegou a afirmar que “as aulas mistas [...] a elas devem ser confiadas exclusivamente” (Hahner, 2011, p. 470).

Em 1879, o Ministério Liberal do Visconde de Sinimbu aprovou a Reforma Leôncio de Carvalho, que possibilitava a oferta dos ensinos primário e secundário tanto na Corte quanto nas províncias brasileiras, além de permitir o acesso das mulheres ao ensino superior no Império. Essa reforma também autorizou a criação de instituições de ensino privado, a matrícula de mulheres nos cursos de medicina e a implementação de aulas mistas. No entanto, algumas restrições foram impostas: meninos que frequentassem escolas femininas só poderiam permanecer até os 10 anos de idade, e, nos cursos de medicina, as mulheres tinham que assistir às aulas separadas dos homens (Brasil, 1879).

As palavras de Rui Barbosa causam impacto devido à sua intensidade e perspectiva. No entanto, à luz do entendimento atual sobre a posição da mulher na sociedade, reconhece-se que não existe impedimento para sua atuação em qualquer espaço social. Embora Rui Barbosa tenha aceitado o regime de coeducação, ele afirmou:

“[...] desde o primeiro alvorecer da adolescência até a completa constituição sexual da mulher, dos 11 aos 18 anos, é fisiologicamente um mal de incalculável alcance e irremediáveis resultados educá-la nos mesmos bancos, sob a mesma organização pedagógica, debaixo do mesmo regime disciplinar que o homem” (Barbosa, 1947, p. 30).

As aulas mistas, na concepção da coeducação, como podemos observar, não são e não tem nenhum sentido para o que temos hoje, pois buscamos inserir, na coeducação, o conceito das aulas mistas. Aqui o corpo é negado, em especial para as mulheres, ademais, até então, não existia outro traço ou reflexo de se pensar em gênero, bem como sobre o papel social das mulheres, que eram minimizadas e não valorizados, pois o olhar sobre elas era de meras mercadorias a serem pagas de forma

mais barata, sendo assim, se passou à feminilização das mulheres nas escolas primárias, porém o poder sobre o ensino sempre foi atribuído ao homem.

No decreto Nº 7.247, de 19 de abril de 1879, foi disposto sobre a Reforma do ensino primário e secundário, no município da Côrte, e do superior em todo o Império, que já designava o currículo para as escolas primárias de 1º grau, com algumas disciplinas distintas para meninos e meninas, entre as disciplinas, a Gymnastica era obrigatória para ambos os sexos, assim como: Instrucção moral; Instrucção religiosa; Leitura; Escrita; Noções de cousas; Noções essenciais de grammatica; Princípios elementares de arithmetica; Systema legal de pesos e medidas; Noções de história e geographia do Brazil; Elementos de desenho linear; Rudimentos de música, com exercício de solfejo¹⁵ e canto e Costura simples (para as meninas).

Já no ensino das escolas, do 2º grau constará da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas no 1º grau e mais das seguintes para ambos os sexos:

Princípios elementares de álgebra e geometria; Noções de physica, chimica e história natural, com explicação de suas principais applicações à indústria e aos usos da vida, Noções geraes dos deveres do homem e do cidadão, com explicação sucinta da organização política do Império, Noções de lavoura e horticultura e as Noções de economia social apenas para os meninos e Prática manual de ofícios e as Noções de economia doméstica e Trabalhos de agulha para as meninas (Brasil, 1879).

O gerenciamento de uma sala de aula, e das práticas corporais do movimento no campo da Educação Física escolar, muitas vezes, tem como prioridade, na gestão da sala, o formato da demanda dos seus e de suas participantes. Sendo assim, a aula apenas com meninos será mais fácil de realizar, pois são do mesmo sexo, tem proximidade da mesma idade e dos interesses por práticas esportivas e de movimento bem próximo. Por outro lado, as práticas só com as meninas passam a ser tranquilas, pois os conflitos entre os sexos e interesses de meninos e meninas não vão “atrapalhar” o andamento da aula.

Esses pensamentos, dos professores e professoras, nas aulas de Educação Física, vêm sendo naturalizados ao longo das gerações e da cultura das escolas, em cada espaço essa questão tem passado como algo natural nas práticas escolares, ou seja, a de que meninos e meninas tenham espaços distintos para as aulas de

¹⁵ Arte de saber ler as notas que estão na pauta seguindo as respectivas alturas e ritmos anotados em uma partitura.

Educação Física, pois assim podem praticar esportes com mais “igualdade”, “segurança” e “liberdade”.

Durante a minha prática profissional, na primeira escola de atuação, ainda durante a minha formação acadêmica, na graduação, em 2011, tive a oportunidade de ser professor substituto em uma escola de Ensino Fundamental e Médio da rede estadual de ensino do Ceará, ministrando aulas de Educação Física para turmas do 9º ano do ensino fundamental e da 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio. Até então, na escola, quem ministrava as aulas era um professor que não tinha formação específica, pois na cidade ainda não havia profissionais de Educação Física formados.

Com isso, para tentar minimizar essa precarização, foi aberto um chamado artigo 4º para a seleção de estudantes com formação a partir do 7º semestre, a fim de suprir essas carências. Assim, fui aprovado no processo seletivo e fui o 1º professor de Educação Física, mesmo que ainda não formado, a lecionar na escola.

Com a minha chegada na escola, as expectativas eram de alinhar o currículo de acordo com as séries e de diversificar, em especial, os conteúdos das práticas esportivas, pois, culturalmente, as atividades eram estabelecidas para os meninos, o futsal e, para as meninas, a brincadeira popular de carimbar.

Cada turma tinha, no seu currículo, duas aulas de Educação Física, sendo uma aula teórica, no turno em que estava matriculado, a qual era destinada às aulas e conteúdos teóricos, e uma aula prática, no contraturno da turma, para os conteúdos das práticas esportivas. Essa organização é cultural e é realizada na maioria das escolas, em especial, nas escolas do interior do estado, com poucos recursos de materiais esportivos e espaços para práticas esportivas.

Como podemos observar no relato de experiências de Lima et. al, (2016), intitulado “O sexismo nas aulas de educação física em uma escola da rede pública da cidade Iguatu-CE”, os estudantes apresentaram dificuldades quanto à afinidade e habilidades a conteúdos novos, visto que a turma estava acostumada a sempre ter práticas de futsal e a ter horários separados por sexo.

Essa divisão, por sexo, também foi a que encontrei na escola, no contraturno, as aulas eram organizadas com horários específicos para os meninos e para as meninas, sendo que a quantidade de estudantes, nas aulas destinadas aos meninos, era superior a quantidade de alunas participando das aulas destinadas às meninas.

Na busca por entender melhor essa questão, iniciamos um diálogo durante as aulas teóricas para alinhar e interligar os conteúdos das aulas teóricas com as

atividades da prática. Sendo assim, foi iniciada a introdução de novas modalidades como, o basquetebol e voleibol e, durante as aulas teóricas, foram inseridos conteúdos como história, regras e fundamentos das modalidades e a prática esportiva dos conteúdos inseridos no contraturno das turmas, organizando, assim, um novo horário para essa prática.

Um novo horário? Isso mesmo! Foi necessário gerenciar esse novo horário misto nas aulas do contraturno, para iniciar a mudança cultural das aulas práticas de Educação Física, pois os meninos só queriam participar das aulas de futsal e, além disso, esse tempo era para a prática de coletivos, o jogo propriamente dito, em que não eram realizadas práticas pedagógicas, como atividades de alongamentos, jogos cooperativos, estímulos de lideranças e relações pessoais por meio dos jogos, nem mesmo para práticas diversificadas das modalidades, ou aulas com estratégias do próprio jogo das relações de táticas e técnicas da modalidade.

Segundo Altmann; Amaral; Ayoub (2011, p. 499):

[...] há docentes que defendem as vantagens e a importância de se trabalhar com turmas mistas, outros/as ainda defendem a separação, reafirmando a ideia, bastante corrente na área da educação, de que trabalhar com grupos 'homogêneos' facilitaria o desenvolvimento das aulas, reduzindo conflitos e tensões oriundos da diversidade das relações.

Interessante que, nessa experiência profissional, após conversar com as alunas, percebi que o interesse delas estava pela prática de futsal. Algo que até o momento não tinha sido oportunizado às alunas na escola. Assim, foi ajustado com a gestão pedagógica e com o currículo, a inclusão da modalidade para a prática das meninas. Bem como, continuamos com a tentativa de inclusão de outras modalidades como basquetebol e voleibol. Após seis meses, a frequência escolar das alunas aumentou, devido à possibilidade de vivência no futsal, apenas para meninas, e das aulas de basquetebol e voleibol, que passaram a ter presença de meninos e meninas. Iniciou-se, assim, a transformação da cultura escolar para as aulas mistas.

Essa mudança é uma necessidade, que nas últimas duas décadas vem sendo apresentada pelo cenário de várias mudanças, as quais impactaram, diretamente, a escola e o ensino da Educação Física escolar. Nesse contexto, é possível observar várias alternativas que possam responder a essa questão, segundo Neira (2016, p. 80), é “democrático, multicultural, globalizado e profundamente desigual, surge uma proposta curricular baseada nas teorias pós-críticas”. Nessa perspectiva cultural do componente, é possível ver as práticas corporais como um artefato da cultura, que

vem a questionar os marcadores sociais e busca [re]conhecer os sujeitos, bem como promover o diálogo para as diferenças.

Geradas em meio aos movimentos que questionaram os desígnios culturais, políticos e econômicos da Modernidade, as teorias pós-críticas ampliaram as análises realizadas pelas teorias críticas com a indagação das pretensões totalizantes das grandes narrativas, do sujeito autônomo e centrado do projeto moderno e dos processos de dominação e poder baseados em relações sociais pautadas nas divisões de classe (Neira, 2016, p. 81)

A didática, os conceitos e a atuação profissional dos professores e professoras de Educação Física, que passam pelas teorias pós-críticas, têm a possibilidade de realizar um movimento pedagógico, no qual passa a ser compreendida como uma prática social, e essa passa pela mudança cultural, que irá resultar em linguagens, escritas, falas e novas relações de poder nos processos de subjetivação atuais, no campo da Educação Física e que, segundo Foucault (1995), esse poder faz-se necessário ser entendido como uma multiplicidade de relações e forças imanentes, que formam sistemas transitórios e instáveis.

Os papéis sociais são atrelados aos sujeitos e estão presentes na vida dos estudantes, professores e professoras e de todos que fazem a comunidade escolar, desde o seu nascimento e, durante toda a história das suas vidas, que são atravessadas por outras vidas e histórias, sendo assim, essas realidades encontram-se no âmbito da escola, local em que são reunidas histórias próximas e com diferentes realidades sociais, religiosas, de classe, sexo, corpo e tantas outras questões sociais, culturais, afetivas e físicas.

Quando buscamos observar o que os documentos oficiais citam sobre essa questão, a BNCC não faz menção ao conceito de aulas mistas, em especial quando buscamos referências sobre esses espaços nas diferentes realidades e nas múltiplas relações sociais.

Ficamos, ainda, com a referência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que sugere que [...] “as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidades para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir, de forma estereotipada, relações sociais autoritárias” (Brasil, 1997, p. 30).

Com as aulas mistas, é possível proporcionar reflexões sobre as diferenças e os estigmas e estereótipos socialmente construídos sobre os corpos, sexos e gêneros, além de tantas outras questões sociais.

Com um conceito ainda sexista, a cultura das aulas de Educação Física, separadas por sexo, de acordo com Goellner e Fraga (2004, p. 165) mostram que, essa separação se dá pela atribuição das funções e dos objetivos sociais entre os diferentes corpos, a partir de “proposições absolutamente naturalizadas e definitivas do que é ser homem e do que é ser mulher” socialmente impostos, gerando, assim, práticas sociais sobre a cultura corporal do movimento diferenciadas.

O que leva os professores e professoras a separar os corpos, é a base em definições de como, socialmente, os corpos são percebidos ou esperados pela sociedade, nesse sentido, o corpo feminino e o corpo masculino também seguem esses padrões, nas práticas esportivas dentro e fora da escola, e, com isso, o currículo, as práticas e as atividades são selecionadas e oferecidas como as “adequadas”, algumas para as meninas e outras para os meninos e, assim, surgem as justificativas sociais e biológicas para tal necessidade de separação dentro da disciplina da Educação Física. Nesse sentido, Altmann; Amaral e Ayoub (2011) apud Ribeiro; Nardes e Costa (2021, p. 05) afirmam que:

[...] em relação ao cuidado dos meninos com as meninas, sua fragilidade e a mudança de regras das atividades, embora existam diferenças físicas, essas não podem ser naturalizadas ou pensadas unicamente sob o prisma biológico, com o grave risco das generalizações que rotulam meninos e meninas em categorias distintas e ofuscam as singularidades dos sujeitos.

O currículo e a atuação dos e das profissionais de Educação Física, na escola, devem ser oportunizados com foco sobre o desenvolvimento multicultural no ensino das e dos estudantes, os quais precisam ser compreendidos, historicamente, como sujeitos meninos, meninas, trans, negros, brancos, gordos, magros, altos, habilidosos, nerds ou não habilidosos, dentre outras características que diferenciam, restringem e criam estigmas e estereótipos.

É preciso pensar na e para a diversidade dos corpos e dos conteúdos para esses sujeitos e suas histórias, só assim se poderá oferecer um currículo que possa contribuir no desenvolvimento de seus interesses e despertar para novos, pois ninguém pode estimular algo novo se este for desconhecido, e a partir do espaço aberto, dos momentos criados e das experiências vividas, através de determinados e múltiplos conteúdos, pode-se despertar para a aprendizagem significativa e, com isso, gerar um reconhecimento maior sobre o domínio corporal social, físico, ético e moral.

Como sugestão para a prática de aulas mistas, temos como experiência a abordagem da co-educação, que teve origem e ampliação na década de 1990, a

partir de vários estudiosos, como Neíse Gaudêncio Abreu (1995); Eustáquia Salvadora Souza (1999) e Helena Altmann (2002), que contribuíram com a concepção e a busca por entender as práticas esportivas e as atividades físicas pela perspectiva relacional de gênero e no enfrentamento ao combate das práticas sexistas, batalhando para que meninos e meninas possam sair das amarras impostas ao sexo, nas escolhas e vivências das práticas corporais.

Esta tendência binária, entre o corpo masculino e o corpo feminino, tem o movimento de desconstrução a partir da abordagem Co-educativa, na qual se problematiza a descontinuidade nas representações sobre o feminino e sobre o masculino, os quais estão presentes em novos espaços ocupados pelos homens, que passam a ser os espaços privados, como o cuidado dos filhos e filhas e, para as mulheres, na entrada dos espaços públicos, como no trabalho profissional na sociedade (Louro, 2004).

Esse movimento ocorre em confronto com a origem das aulas mistas, entre a passagem do século XVIII para o século XIX, em meio a revolução industrial, nos Estados Unidos que, aparentemente, estava norteado em buscar solucionar questões relativas à igualdade de oportunidades para meninos e meninas, levando, também, ao aumento do acesso e da escolarização das meninas, posteriormente.

Para Pinto (1999), o real motivo estava na busca pela propagação e reprodução dos estereótipos sexistas, em que as aulas deveriam seguir o modelo de ensino masculino, fazendo com que as meninas não pudessem ou não tivessem condições, ou que não tivesse nenhum sentido ou significado participar das aulas, as quais não tinham nenhuma consideração ou ajuste para elas.

O sistema misto ignorava os valores femininos e buscava incorporar nas meninas um modelo de ensino masculino. Essa prática, na Educação Física escolar, ainda é muito forte, tanto que podemos observá-la nas escolas, em especial, no setor privado, que oferece atividades sexistas, como relata Ayoub (2001, p. 58):

As crianças, desde muito cedo, vão aprendendo que “dança é coisa de menina” e “luta é coisa de menino”, reforçando estereótipos em relação às práticas corporais e aos diferentes papéis sociais desempenhados por meninas e meninos, mulheres e homens. Mais tarde, serão o “futebol dos meninos” e o “vôlei das meninas” alguns dos principais exemplos de estereótipos no âmbito da educação física escolar, as quais têm reforçado a ideia de turmas separadas em meninos e meninas nas aulas de educação física.

Segundo Alvarez e Monge (1997) apud Helena Marques (2002, p. 46), “as experiências vividas na escola nunca são neutras, nem sempre são conhecidas e dificilmente são controladas”. Esse pensamento posiciona a escola como uma instituição civilizadora no contexto socio-histórico, responsável por transmitir os valores dominantes vigentes na sociedade. Além disso, os docentes são vistos como intelectuais que orientam os estudantes na [re]construção das experiências e significados, mantendo, muitas vezes, o controle sobre os fatos, as ações e os percursos, alinhando-se ao biopoder. Para que mudanças efetivas ocorram, é necessário reconhecer a escola como um espaço que, embora muitas vezes visto como neutro, deve estar verdadeiramente centrado no conhecimento crítico e reflexivo.

As aulas mistas podem ser uma ferramenta pedagógica nesse processo de transformação. No entanto, esse movimento enfrenta obstáculos, pois, sob a aparência de neutralidade e objetividade, historicamente foram impostas restrições às mulheres em diferentes períodos, impedindo seu acesso a estudos superiores, a determinadas profissões e até a atividades cotidianas, como andar de bicicleta (Alvarez; Monge, 1997, apud Marques, 2002, p. 46).

Diante dessa perspectiva, para aprofundar a compreensão teórica no campo empírico, o próximo capítulo—simbolicamente associado à fase lunar da lua cheia—apresentará a metodologia desta tese sobre corpo e (des)colonialidade na Educação Física.

A pesquisa utiliza a técnica de história de vida para proporcionar uma compreensão mais aprofundada e contextualizada das experiências corporais e educacionais de indivíduos pertencentes a diferentes contextos culturais e sociais. A escolha dessa abordagem metodológica permite captar narrativas pessoais e trajetórias singulares, possibilitando uma análise detalhada de como as vivências corporais interagem com as dinâmicas decoloniais no campo da Educação Física. Por meio de entrevistas autonarrativas, busca-se explorar como as identidades corporais e as práticas educacionais podem ser reconfiguradas em contextos (des)coloniais, fornecendo subsídios para a criação de práticas pedagógicas mais inclusivas e culturalmente sensíveis.

3 CORPO CHEIA (METODOLOGIA)

A fase da Lua cheia representa o momento de proliferar as energias de forma mais intensa. Nessa fase, tudo fica mais aberto para a transformação, como a busca por novas conexões ligadas a questões profissionais, pessoais ou espirituais. Assim, ela está conectada com a nossa fase metodológica da tese, momento de definição do delineamento de percurso no campo empírico, das aproximações com os sujeitos do estudo e as formas de relações para a produção dos dados.

Nessa fase, apresentamos as etapas metodológicas e os procedimentos no campo empírico, com sua fase totalmente iluminada, conseguimos, assim, avistar todo o corpo, para observar através da luz, o modo como lidamos com a sua presença e quais as ações podemos tomar na próxima fase a ser iluminada e a ser enxergado com clareza o que devemos redefinir para melhorar o processo.

Para o corpo, este é um período favorável para explorar a sexualidade e os encontros amorosos. Em relação aos cabelos, especialmente os mais volumosos e grossos, é o momento ideal para cortar os fios. Durante a Lua Cheia, as intenções estão mais potentes, tornando essa fase uma excelente oportunidade para direcionar nossos objetivos de forma eficaz e realizá-los de maneira mais concreta. Assim, este período é ideal para planejar e desenhar estratégias de estudo, para que possamos alinhar nossas intenções com os participantes e promover encontros que abordem as tensões relacionadas à produtividade.

A tese deste trabalho de pesquisa se concentra na interseção entre o corpo e a (des)colonialidade, compreendendo a partir das histórias de vida dos professores, as representações do corpo, tanto na arte, na vida cotidiana e na atuação profissional, que servem como formas de resistência e reexistência, frente aos legados coloniais.

Através dessa abordagem, a pesquisa pretende revelar o corpo como um campo de resistência e de construção de novas narrativas que desafiam e subvertem as estruturas coloniais estabelecidas. O presente estudo caracteriza-se por ser de campo, exploratório, descritivo, documental e de cunho qualitativo. O estudo de campo busca ir em lócus na realidade do estudo em que as informações são produzidas pelo pesquisador, diretamente com os atores envolvidos. “Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]” (Gonçalves, 2001, p. 67).

No estudo de campo, as técnicas de produção dos dados podem ser variadas, sendo selecionadas e determinadas pelo pesquisador e pelos interesses necessários para o estudo e para natureza dos dados, sendo que as mais utilizadas são as observações, entrevistas e questionários, a fim de compreender os mais diferentes aspectos de uma comunidade ou fenômeno. Nesse sentido, cabe ao pesquisador realizar observações detalhadas do tema em estudo, como os comportamentos no seu ambiente e nas relações entre os seus segmentos e atores (Gil, 2012).

Na pesquisa exploratória, se busca conhecer sobre uma temática, por meio do estudo exploratório a fim de se ter profundidade no assunto e de torná-lo mais claro e/ou construir uma nova questão importante para conduzir o percurso da pesquisa (Raupp; Beuren, 2006). Articulando-se com o objetivo do estudo, tem-se a intencionalidade de perceber como o corpo a (des)colonialidade se relacionam, e quais as suas implicações desde a história de vida, a formação e atuação dos/as professores/as de Educação Física e, para isso, é necessário se ter um maior aprofundamento sobre o campo empírico, bem como, explorar as novas desafios nesse processo de formação e atuação na perspectiva da (des)colonialidade.

Gil (2012) destaca, ainda, que a pesquisa exploratória tem no seu desenvolvimento a possibilidade de uma visão ampla acerca de um fato determinado. Por isso, a escolha desse tipo de pesquisa, visto que, esta busca formulações de hipóteses precisas e operacionalizáveis e que, nesse contexto, seria a exploração dos significados dos temas, reunidos em mais saberes e incorporados a uma característica inédita, bem como, a busca de novas dimensões para os momentos não estabelecidos pela área de estudo.

Quanto a pesquisa descritiva, o seu objetivo é descrever as características de uma determinada população ou fenômeno, ou ainda estabelecer as relações entre as variáveis de um estudo, em que devem ser organizadas as técnicas padronizadas para coletas dos dados, cabendo identificar, relatar e comparar os aspectos avaliados no estudo (Gil, 2012).

Andrade (2002) destaca que a partir dos estudos do tipo descritivo se têm a oportunidade de observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los, não interferindo nos dados, pois com esse tipo de pesquisa os fenômenos são estudados e não manipulados. Dessa forma, após a análise dos resultados, será possível contribuir no sentido de identificar as relações existentes entre as variáveis, para que assim possam ser estabelecidos os novos passos do estudo. Para esse tipo

de pesquisa, Triviños (1987) afirma que a população e a amostra devem ser bem delimitadas, bem como os objetivos, variáveis e hipóteses.

Quanto à pesquisa documental, tomamos como referência Gil (2012) em que se baseia na análise de documentos como fontes diretas de informação, ou podendo ser utilizado para complementar outros métodos de investigação, que é o caso dessa pesquisa. Gil enfatiza que o estudo documental exige uma análise criteriosa dos documentos envolvidos, buscando extrair informações relevantes para o problema investigado. Além disso, ele destaca a importância da crítica ao documental, que envolve a verificação da autenticidade, confiabilidade e pertinência dos documentos utilizados.

O cunho qualitativo da pesquisa dar-se-á pelo universo do campo empírico em estudo, que está nas ciências sociais e na área da Educação, que passa a estudar os motivos, aspirações, valores, crenças e atitudes. Estes fazem parte de um espaço aprofundando das relações, dos processos e dos fenômenos que não são descritivos em variáveis e símbolos numéricos, aprofundando-se em um mundo de sentido, signos e significados a partir das ações e interação das relações humanas, no campo de pesquisa (Minayo; Deslandes, 2011).

Ainda sobre o estudo qualitativo, Gil (2012) destaca o momento da busca pelo aprofundamento das questões propostas, e que nos estudos de cunho qualitativo, há flexibilidade para as adequações dos objetivos frente à realidade encontrada. Assim, neste estudo, a pesquisa de campo norteia-se pela produção de dados junto aos professores de Educação Física das escolas de ensino fundamental em tempo integral, por meio das narrativas e dos registros junto às aulas de Educação Física escolar, no diário de campo, e pelos registros das ações e práticas nas relações entre o corpo e a (des)colonialidade.

3.1 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

A fundamentação metodológica é baseada na história de vida, pelos estudos de Josso (2007, p. 413), em que a autora apresenta que “as narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto”.

As inspirações da pesquisa, com embasamento teórico-metodológico na história de vida, são, inclusive, para atender ao que é estabelecido no estudo

qualitativo, para ressignificar as vivências dos/as professores/as de Educação Física e para e pela compreensão e reconstrução das práticas de ensino a partir do corpo e da (des)colonialidade.

Para Josso (2007), todo projeto de formação educacional está ligado à identidade, sendo a identidade para si, bem como a identidade para os outros. Evidenciando, assim, que não existe uma dissociação na construção da identidade docente durante a formação inicial e que, certamente, a trajetória e as histórias de vida dos sujeitos, nesse percurso de formação docente, têm identificações com situações específicas, que vêm a ter sentido, enquanto essas experiências vão tornando-a mais significativa para si, “tanto a problemáticas de posicionamento na sua vida cotidiana e na sua ação em nossas sociedades em plena mutação, como às questões e problemáticas ligadas à compreensão da natureza dessas próprias mutações” (Josso, 2007, p. 414).

Ao investigar grupos específicos, como os docentes de Educação Física, a pesquisa alinhada à história de vida, nos permite considerar os aspectos subjetivos dos indivíduos envolvidos na construção de suas trajetórias. Através desse percurso, especialmente durante a formação inicial, os docentes apresentam particularidades que devem ser compreendidas e significadas. Esses movimentos podem gerar sentidos importantes para o grupo em estudo, uma vez que podem estar relacionados a ações que também podem se tornar objeto de pesquisa em outras áreas do conhecimento, em que “a subjetividade passa a se constituir na ideia nuclear e articulada das novas formulações teóricas” (Bueno, 2002, p. 11).

A autora Bueno (2002, p. 20) destaca, ainda, que toda narrativa é narrada para alguém e que, nesse processo narrativo, sempre vai existir uma comunicação, pois quem conta “a sua vida, não conta a um gravador, mas sim a um indivíduo”. Portanto, é importante ressaltar que a narrativa não se apresenta como um relatório de fatos, mas, sim, pela totalidade da experiência vivida, e esse processo é o que é comunicado nas narrativas. Por isso, mesmo que possa ter tentativas de encobrimento ou subterfúgios, o caráter de intencionalidade na comunicação da narrativa autobiográfica é marcante, e não pode ser ignorado no processo de produção e da análise dos dados.

Nesse contexto, Hernández (2004) apresenta que deve-se voltar os olhares para os atores da pesquisa, de forma a buscar acompanhar como se constituiu e se

constitui a narrativa e não delimitar os sentidos dela quando os/as docentes se apresentam.

Nessa lógica, é possível ter entendimentos sobre os fatos e enunciados dos fenômenos em estudo, como nas formas dos discursos e nas construções das histórias a serem valorizadas pelas condições no espaço de diálogo, e como dispositivos de poder. Visto que, para Josso (2007, p. 415-416):

Trabalhar as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida. Às constatações que questionam a representação convencional de uma identidade, que se poderia definir num dado momento graças à sua estabilidade conquistada, e que se desconstruiria pelo jogo dos deslocamentos sociais, pela evolução dos valores de referência e das referências socioculturais, junta-se a tomada de consciência de que a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade.

A partir da ‘história efetiva’ deve-se importar não apenas na busca por compreender o passado, mas na busca por mudar como agimos no presente, sendo que, “as palavras não são reflexo de uma evidência, de uma transparência, mas de um jogo de relações (simbólico) estabelecido na enunciação” (Marques, 2016, p. 263). Bem como, deve ser observado que, na história de vida, os multirreferenciais integram os diferentes registros do pensar dos sujeitos, a partir das crenças científicas, das crenças religiosas e das esotéricas, assim como as diferentes dimensões de nosso ser no mundo (Josso, 2007).

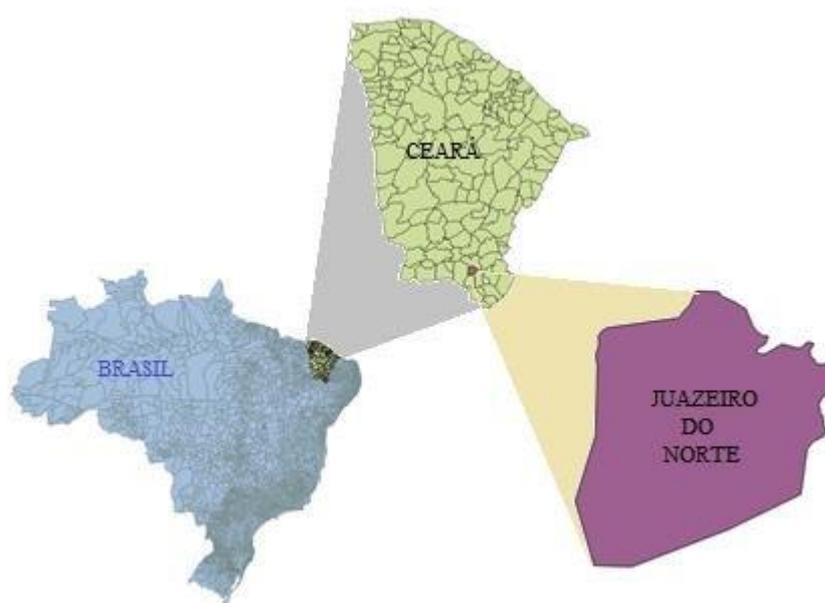
3.2 APRESENTAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

Com o propósito de iniciar um debate sobre o corpo e a (des)colonialidade, e de despertar um [re]conhecimento, sobre o conceito e as práticas para as concepções de corpo, nesse estudo, buscamos, como campo empírico e área de estudo, a cidade de Juazeiro do Norte, na região do Cariri, no estado do Ceará, Brasil.

Essa escolha foi feita por ser o local de formação acadêmica e polo de atuação profissional do pesquisador. Sendo um espaço para mobilização e difusão dos temas centrais da pesquisa como geradores para novos diálogos e transformação social, política e científica, além da cidade ser um dos polos de formação universitária, na área da Educação Física.

A cidade de Juazeiro do Norte está localizada no extremo sul do Estado do Ceará, região conhecida como o Vale do Cariri, e tem distância de, aproximadamente, 560 Km da capital do estado, a cidade de Fortaleza, pela BR 116. É considerada uma das maiores cidades do interior nordestino, com área de 248,56 Km², apresenta a latitude de 7°13'S e longitude de 39°19'W com altitude de 377,3m do nível do mar. Ao Norte, possui limite com a cidade Caririçu; ao Sul com a cidade de Barbalha; a Leste com a cidade Missão Velha e a Oeste com a cidade de Crato, sendo a cidade polo, da Região Metropolitana do Cariri, composta por nove municípios.

Figura 11: Mapa de localização de Juazeiro do Norte.



Fonte: Landim, Gil Heânya Parente, 2017.

A origem do nome da cidade é híbrida, entre a língua tupi e a língua portuguesa, “jua” significa fruto de espinho e “eiró” é o sufixo, com denominação de uma árvore típica da região do semiárido brasileiro, cujo nome científico é *Zizyphus joazeiro*. Essa árvore é um dos principais símbolos da cidade, que era e ainda é marco central desta, na Praça do Padre Cícero, a principal área de mobilização política, religiosa, artística e social.

O nome do município foi adotado em 30 de dezembro de 1943, por meio do decreto estadual nº 1.114. O município tem 286.120 habitantes, sendo os dados do censo demográfico de 2022 do IBGE.

A cidade movimenta-se em torno do lema maior, que é o Padre Cícero Romão Batista pela Fé e Trabalho. Está situado em um raio geográfico privilegiado pela sua ótima posição de equidistância no Nordeste. Sendo assim, Juazeiro do Norte se consolidou como centro das atenções, tanto que tem o aeroporto com maior movimentação do interior do nordeste do país.

Pela cidade passam duas rodovias federais e seis rodovias estaduais, as quais ligam a região do Cariri aos principais centros e capitais do Nordeste. Há, ainda, um terminal rodoviário de intenso fluxo, que movimenta mais de seis empresas de transportes interestaduais, ademais há fácil locomoção dentro da cidade, com o metrô de superfície e linhas de vans, micro-ônibus e ônibus.

A economia da cidade está demonstrada no crescente Produto Interno Bruto (PIB), na análise dos PIB dos Municípios Cearenses de 2002, 2010, 2017, 2018, no relatório Nº 04 de Dezembro de 2020, Juazeiro do Norte tem a 4ª maior contribuição, ficando atrás de Fortaleza, Maracanaú e Caucaia.

Existem, também, dois shoppings inseridos neste polo comercial, que é um dos maiores do interior nordestino e nos dez anos, (2012-2022), a cidade passou a receber grandes redes de empresas situadas dentre as dez maiores do Brasil em faturamento. Estes investimentos atenderam às expectativas destes grupos econômicos, incluindo as multinacionais, e algumas até já foram ampliadas.

Ademais, existe uma movimentação econômica do trabalho, e das manifestações culturais religiosas, com o calendário religioso tendo doze (12) romarias realizadas ao longo do ano o que, conseqüentemente, fez com que a rede hoteleira evoluísse e, hoje, conta com mais de sete mil leitos em empreendimentos modernos, mantendo cozinha no padrão nacional e internacional.

Isso ocorre, também, em relação aos cerca de 200 restaurantes, que possuem marcas do requinte, conforto e qualidade, além da movimentação de casas, ranchos e restaurantes populares. As opções de lazer acompanham o desenvolvimento no contexto integrado do turismo ecológico, religioso e dos negócios. Com a reforma da nova Arena Romeirão, reinaugurada em março de 2022, com capacidade para 17 mil torcedores, a estrutura está apta para receber eventos esportivos de futebol a nível nacional.

Além disso, a cidade e região contam com o Geopark Araripe, que é o primeiro das Américas, que garante sustentação e dá vazão às atividades do turismo ecológico e científico. Juazeiro do Norte é um celeiro da cultura regional com diversos bens

materiais e imateriais, nas mais diversas manifestações e se destaca no artesanato, um ofício que brota das mãos dos artistas para ganhar o encantamento das pessoas.

Sobre o setor da Educação, atualmente, Juazeiro do Norte - CE tem, em seu polo de ensino superior, mais de 70 cursos de graduação, acolhendo mais de 25 mil acadêmicos, de diversas partes do país. Esse centro acadêmico, já conta com mais de 60 cursos de pós-graduação, nas mais diferentes áreas, constituindo-se um dos mais importantes do Nordeste, a partir das altas taxas de inserção no mercado de trabalho dos jovens profissionais.

A educação básica, em 2021, atingiu, nos anos iniciais da rede pública, a média de 5.4, e os estudantes dos anos finais a média de 5.1 no IDEB, colocando o município, em comparativo com as cidades do estado, nas posições 152º para os anos iniciais e 143º para os anos finais, de 184 municípios do estado.

A rede pública municipal de ensino conta com 93 unidades escolares, sendo 33 de Educação Infantil, 10 de Ensino Fundamental Anos Iniciais; 30 de Ensino Fundamental Anos Finais e 20 Escolas com Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais, sendo 5 escolas em tempo integral, dos anos iniciais, e 1 escola em tempo integral, dos anos finais, além de 1 escola ambiental, com matrícula ativa de mais de 34 mil estudantes, no ano de 2023.

3.3 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS E SUJEITOS DA PESQUISA

Para desenvolvimento da pesquisa, o *lócus* escolhido foram quatro (04) escolas de ensino fundamental, em tempo integral, com oferta do componente curricular da Educação Física / Corpo e Movimento e seus respectivos docentes em plena atuação do município de Juazeiro do Norte – CE. Visto que, atualmente, a rede municipal oferta ensino em tempo integral de maneira efetiva para o ensino fundamental, anos iniciais, em quatro unidades, com isso, foi possível garantir a concretização do estudo e a continuidade das atividades propostas.

Para a delimitação dos participantes, optou-se pelos/as professores/as de Educação Física em regência de sala, para estabelecer as relações da prática docente e a viabilidade do desenvolvimento das propostas com o grupo de estudo, bem como os acompanhamentos das intervenções feitas junto às suas práticas nas escolas. Para isso, foi solicitada, junto à Secretaria Municipal de Educação Seduc, de Juazeiro do

Norte – Ceará, a parceria, mediante carta de anuência (Anexo B). Bem como, a adesão à pesquisa se deu de forma voluntária por parte dos docentes.

A escolha dos/as professores/as foi não probabilística e intencional, de acordo com Babbie (2001), a amostra intencional tem sua seleção baseada nos conhecimentos sobre a população e os objetivos do estudo. A amostragem é escolhida com base nas necessidades do pesquisador, assegurando que atenda aos critérios e atributos definidos no estudo para proporcionar uma análise adequada e relevante.

Nesse sentido, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão para os participantes do estudo: a) ser professor(a) formado em licenciatura em Educação Física; b) ser professor(a) em regência de sala nas aulas de Educação Física; c) estar lotado em escola de ensino fundamental em tempo integral e d) ministrar a disciplina de corpo e movimento. Para os critérios de exclusão dos participantes no estudo: a) estar em licença saúde no período da pesquisa; b) estar afastado da regência por motivo de férias ou para formação continuada; c) estar compondo o núcleo gestor da escola e d) ser professor/a readaptado/a.

Para os critérios de suspensão ou encerramento do participante no estudo, foram colocadas as seguintes situações: a) o(a) professor(a) seja remanejado da regência em sala para outra função na escola; b) o(a) professor(a) entre em licença saúde; c) a escola inicie estado de greve; d) a escola entre em recesso por problemas físicos estruturais; e e) caso o(a) participante desista da pesquisa ou demonstre insatisfação em participar das atividades.

Para conhecer e integrar os objetivos do estudo, foram considerados os riscos dessa pesquisa como mínimos, uma vez que tentaremos evitar o constrangimento dos professores(as) participantes, avisando e agilizando o processo de observação para não causar nenhum desconforme que suspenda as atividades propostas, bem como as narrativas serão realizadas em ambiente sem a presença de outros sujeitos, garantido o sigilo sobre as suas respostas e dados pessoais e profissionais, seguindo as orientações da resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que estabelece as diretrizes éticas específicas para pesquisas envolvendo seres humanos nas pesquisas das áreas das Ciências Humanas e Sociais.

Assim, a pesquisa foi organizada em duas etapas, sendo 1 – análise de documentos pedagógicos que orientam o currículo e as práticas docentes; e 2 - contato com os professores e professoras de Educação Física da rede municipal de

ensino, de forma individual, para propor a realização de uma entrevista narrativa autobiográfica.

A etapa 1 foi realizada através de visitas agendadas com a gestão da Secretaria de Educação para acompanhar a análise dos documentos norteadores das aulas de Educação Física e para identificar as tensões e possibilidades entre as diretrizes e as práticas docentes.

A etapa 2 do estudo, consistiu em uma entrevista, realizada de forma presencial, através de agendamento prévio com os/as professores/as na sede da escola em que exercem suas atividades, o que possibilitou a gravação em áudio das entrevistas narrativas autobiográficas para análise dos dados, de forma restrita e confidencial. O instrumento, foi estruturado a partir de três eixos, a saber: Formação com seis questões orientadoras; Conhecimento sobre o corpo, com sete questões; e Atividade/Currículo, Corpo e Movimento na escola que foi estruturado a partir de oito questões.

Como instrumento de pesquisa, foi utilizada a entrevista narrativa autobiográfica, que tem como objetivo, a partir da narração das histórias de vida centradas na formação enquanto educador/a, evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura de algumas experiências e/ou questões da sua própria vida e dos seus projetos de vida. São recursos ligados, diretamente, às aquisições de experiência para tornar a sua prática docente mais ampla e com olhar para a diversidade, em especial para o corpo, sexo e gênero.

Buscou-se, assim, nas histórias, a reflexão a partir das narrativas da formação de si, para permitir que possamos estabelecer ações para as transformações sociais e culturais na vida singular de cada professor e professora. Bem como, relacionar essas experiências com a evolução do entendimento sobre o corpo com a evolução nos contextos de vida profissional e social, relacionando com a experiências e com o conteúdo na sala de aula, visto que “as subjetividades exprimidas são confrontadas à sua frequente inadequação a uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos em mutação” (Josso, 2007, p. 414).

Quando trabalhamos com a autobiografia, na formação dos/as professores/as, existem algumas implicações a serem consideradas que, para Josso (2010), estão em dois pontos de vista: 1 - no processo de formação do sujeito e 2 - no ponto de vista do formador/pesquisador. Assim, a formação, enquanto teoria própria da ciência da educação, sendo:

A palavra formação apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado. Designando o nosso objeto de investigação pelo próprio conceito de processo de formação, indicávamos mais claramente que nos interessávamos pela compreensão da atividade. Todavia, mantém-se uma ambiguidade, à medida que o conceito utilizado não permite distinguir a ação de formar (do ponto de vista do formador, da pedagogia utilizada e de quem aprende) da ação de formar-se. (Josso, 2010, p. 61).

Para Ferraroti (2010), o método biográfico está contido nas noções de práxis humana, e para Marx é traduzida pela essência humana no seu conjunto das relações sociais. Essa subjetividade singular e, ao mesmo tempo plural, torna-se uma das prioridades para o estudo, com o instrumento de trabalho na perspectiva da narração das histórias de vida particular do sujeito.

Pela entrevista narrativa autobiográfica, revela-se que a construção autobiográfica da narração dos(as) professores(a) não é uma narrativa de suas vidas, como resultado de uma narração de uma história da vida considerada em sua globalidade, mas, é o resultado do percurso reflexivo do sujeito no decorrer da sua vida (Santo; Garms, 2014).

A construção do processo de conhecimento, pela narrativa biográfica com foco na formação docente, permite, segundo Josso (2004, p. 58), que possamos, junto aos sujeitos participantes do estudo, empreender em uma viagem para reconstruir o itinerário e realizar cruzamentos de caminhos e acontecimentos que:

[...] permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e a compreensão de que a viagem e viajante são apenas um.

Portanto, pela memória de sua própria história de vida, cada professor/a passa a criar a narrativa de si, reconstrói seu percurso de formação e trajetórias pessoais, e apresenta as suas experiências significativas, demonstrando, também, o que lhe fez mudar de caminho para novos encontros, apresentando as atitudes e decisões tomadas para a mudança e a transformação do seu ser pessoal e profissional.

Para as autoras Leão e Eggert (2008, p. 137), ao abordarmos as narrativas autobiográficas, estamos buscando estabelecer “[...] as representações, as ideias, os sentimentos, as emoções, o imaginário, os valores, os projetos e as buscas que o constituem.” Nesse sentido, é pela narrativa da história que buscamos acompanhar

como o corpo e se, alguma perspectiva pela (des)colonialidade, são significativas para as implicações na formação e atuação docente na Educação Física.

Foram apresentados, para o/a professor/a convidado/a, com base no Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Anexo A), os objetivos do estudo e esclarecidas as dúvidas quanto à sua participação, foi informado que os dados pessoais, sua história e prática docente não seriam expostos e nem divulgados, e que as informações serão utilizadas exclusivamente para a pesquisa e que a sua imagem e voz, bem como os dados pessoais, ou nome da escola, não seriam, em hipótese alguma, divulgados e compartilhados com outras pessoas. Sendo assim, a gravação e a entrevista narrativa autobiográfica foram iniciadas após o aceite do/a convidado/a, sendo que cada um participou de forma voluntária e podia, a qualquer momento, desistir da sua participação no estudo.

Os procedimentos éticos, utilizados na realização dos registros das narrativas e nas observações das práticas e ações pedagógicas, estão descritos no TCLE, o qual foi apresentado aos sujeitos participantes da pesquisa, informando todos os procedimentos, bem como todas as explicações e dúvidas sobre o percurso metodológico.

Foi frisado, ainda, o sigilo das informações coletadas, durante todo o processo do estudo e que as orientações sobre os procedimentos poderiam trazer algum desconforto ou algum tipo de constrangimento, nervosismo ou medo por não se conseguir responder, porém são considerados como riscos mínimos para os participantes do estudo, que serão observados e analisados nas práticas de ensino dos(as) professores(as).

Esses riscos foram minimizados a partir do agendamento e acompanhamento, sem intervenção do pesquisador, junto aos professores(as) e à unidade escolar, em momentos anteriores a essa observação, foram firmados os esclarecimentos através de conversa e esclarecido que, em qualquer momento que desejar, o(a) docente poderia encerrar a sua participação no estudo. No caso em que os procedimentos, utilizados na pesquisa, pudessem gerar e trazer algum desconforto, ou então, que fosse detectada qualquer tipo de alteração em que necessitassem de assistência imediata ou tardia, eu, José de Caldas Simões Neto, seria o responsável pelo encaminhamento ao núcleo psicopedagógico da instituição coparticipante para atendimento, na busca de encontrar a melhor forma para minimizar os danos, se causados pela intervenção do estudo.

Quanto aos benefícios, esperados com o estudo, estão no sentido de contribuir para a melhoria da atuação dos professores(as) de Educação Física, na formação dos escolares e no fortalecimento da relação para as ações, em que a concepção de corpo possa, no ambiente escolar e não escolar, ser contemplada na busca de uma formação que consiga atuar de forma integral sobre esses corpos, bem como na sua ruptura com as questões colonizadoras.

A presente pesquisa segue de acordo com a resolução 466/12 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde para pesquisa com seres humanos, e foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS com o parecer nº 6.428.333 em 16 de outubro de 2023.

Para análise dos resultados das entrevistas narrativas autobiográficas, foi utilizada a redução (Barreira; Ranieri, 2013) fundamentada pelo exercício de reflexão sistemática, em que se tem um foco no fenômeno e na forma como este apresentase nos relatos, e é subtraído – reduzido – conceitos, ideias e os julgamentos prévios sobre os fatos nas experiências dos participantes.

Após as descrições das narrativas, feitas pelos atores da pesquisa, e os sentidos atribuídos a esses participantes, foi iniciado um cruzamento intencional, que apoiou-se na comparação entre os demais atores ouvidos, de modo a permitir que sejam evidenciados os sentidos comuns neles apresentados e, assim, ser possível identificar vivências constituintes de um mesmo fator determinante.

Nesse sentido, essa análise descreve a correlação entre o objetivo das experiências e a vivência do mesmo objeto, a fim de tomá-lo como fator de experiência vivida, para que possamos apontar como ferramenta da (des)colonialidade para o corpo na Educação Física.

As narrativas, portanto, têm significados diferentes, mesmo que tenham ou sejam o mesmo discurso, mas podem se diferenciar pelas relações que existem entre os sujeitos, produzindo efeitos de outras verdades em conformidade com as condições de sua produção, sendo que “a verdade faz parte da história do discurso na condição de um efeito interno a um discurso e uma prática” (Marques, 2016, p. 266).

Para o método de análise das narrativas foi utilizada a proposta “reconstrutiva”, que busca destacar eventos no processo biográfico narrado pelos participantes como fato a ser interpretado. Para Flick (2004, p. 214), seguindo os estudos de Fritz Schütze, “reconstruir as interpretações subjetivas que o narrador elabora de sua vida,

mas sim, reconstruir ‘a inter-relação de cursos factuais de processos’, sendo utilizada a organização de Appel (2005) e Weller (2008) sobre a estrutura apresentada por Fritz Schütze.

Essa estrutura é realizada em seis bases:

I - Transcrição detalhada das gravações e dos registros apontamentos após a gravação; II - Análise formal do texto com a identificação dos diferentes esquemas comunicativos e das passagens narrativas, em que são apresentados os segmentos das experiências biográficas, conforme marcadores e categorias; III - Descrição sequencial da estrutura dos conteúdos, dos acontecimentos e experiências apresentados e das suas relações com estruturas processuais biográficas: nas etapas da vida, eventos, episódios, linha da biografia, esquemas de ação entre outros); IV - Abstração analítica, com a análise do que abrange a formação biográfica geral a reconstrução das teorias biográficas do narrador; e a distinção entre as características específicas da biografia do narrador e aquelas gerais; V - Comparação contrastiva: na verificação da significação geral dos conhecimentos resultantes dos estudos de caso singulares a partir de “contrastes mínimos” e “máximos” e VI - Construção de um modelo teórico com base em procedimentos da teoria fundamentada e aplicadas à análise minuciosa das narrativas, aqui o pesquisador finalmente procura elaborar os modelos teóricos mais gerais acerca da trajetória biográfica de indivíduos oriundos de algum grupo ou contextos sociais, a exemplo de grupos definidos por critérios profissionais, de gênero, de idade, de condição sócio-econômica e outros mais específicos (Schütze, 2007, p. 24).

O passo da abstração da realidade também está em lidar com a “análise do conhecimento” dos(as) narradores(as), “com as relações entre as auto-reflexões e teorias de si produzidas pelo encarregado da biografia, por um lado, e o fluxo dos processos estruturais factuais da biografia, por outro” (Schütze, 2007, p. 24).

Nesse ponto, o pesquisador precisa organizar e analisar todas as atividades de auto-teorização disseminadas na narrativa descrita que, para Jovchelovitch e Bauer (2002), tem como proposta a comparação entre essas “teorias” e, sobretudo, analisar os acontecimentos com os elementos da narrativa de vida, para buscar destacar, assim, um modelo de autocompreensão do informante.

A abordagem adotada parte do pressuposto de que experiências de vida dos professores são apenas descritivas de fatos isolados, mas que constituem-se como enunciados que refletem, e, ao mesmo tempo, reagem às normatividades hegemônicas importadas pela colonialidade do saber, do poder e do ser. Assim, a análise das falas dos professores, foram observadas os distintos graus de engajamento com as práticas (des)coloniais, sendo essas compreendidas como ações que desafiam a centralidade dos discursos eurocêntricos, propondo assim, uma revalorização dos saberes plurais e das corporeidades subalternizadas.

A partir desse enquadramento, procurou-se compreender como as experiências relatadas dialogam com as estruturas institucionais da escola, com as políticas curriculares e com os limites impostos pelas condições materiais de ensino. Por exemplo, a ausência de debates sobre gênero e sexualidade nas aulas, lida não apenas como uma escolha individual, mas como reflexo de um currículo normativo que invisibiliza determinadas temáticas. Bem com as práticas pedagógicas, ao integrar meninas e meninos nas mesmas atividades esportivas, é interpretada como uma ruptura simbólica com lógicas coloniais de segregação de corpos.

Neste estudo, a análise narrativa foi, portanto, ampliada por uma lente crítica que articula os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias com os condicionantes estruturais que atravessam suas práticas pedagógicas. A opção metodológica por essa leitura (des)colonial das narrativas nos permitiu desvelar as contradições e os potenciais de transformação existentes no cotidiano escolar, reforçando a necessidade de práticas educativas mais sensíveis às desigualdades sociais, raciais, de gênero e territoriais.

A partir da metodologia, seguimos para o próximo capítulo da tese com a apresentação dos resultados a partir do título, "Caminhos da Produção dos dados na Escola", nesse capítulo, temos a fase lunar gibosa minguante, com as categorias de análise das histórias de vida dos professores, desde a formação até a sua atuação docente nas escolas, buscando [re]conhecer elementos (des)coloniais que transcendem das experiências de vida para o contexto da sala de aula.

4 CORPO GIBOSA MINGUANTE “APRESENTAÇÃO E PRODUÇÃO DOS DADOS”

A fase da Lua gibosa minguante representa um período para análise e aprimoramentos, é um momento propício para continuar a evoluir nas suas intenções, pensamentos e ideias. Nesse momento do estudo, o objetivo é a realização do plano de estudo para a produção de dados no campo empírico, as ações são de curto e médio prazo. Por isso devemos, nessa fase, analisar o que está e o que não está funcionando adequadamente e registrar tudo para a futura etapa.

Nessa fase, são descritos os momentos de visitas, as entrevistas e os movimentos realizados para a produção dos dados em campo, bem como os diálogos das entrevistas auto narrativas dos professores, para que possamos reconhecer os caminhos da sua formação e como estão as práticas docentes sobre o corpo na sala de aula.

Essa fase é considerada favorável para a realização de objetivos, atração de prosperidade e abundância e, para o corpo, está ligada a manifestação de desejos e intenções, na estética dos cabelos esse período interfere no crescimento dos fios, período em que podemos aumentar o comprimento e brilho mais rapidamente, se forem cortados nesse momento do ciclo lunar.

Outrossim, essa etapa é um momento em que buscamos descrever os fenômenos encontrados na história da formação e na atuação docente, para que as nossas intencionalidades possam [re]conhecer elementos (des)coloniais nas experiências de vida.

Esse capítulo está dividido em categorias de análise que são: a) História de vida e Formação; b) Chegada na Escola; c) Currículo e d) Práticas docentes. Na categoria **História de vida e Formação** são abordados as tensões e experiência da vida pessoal e profissional, elementos como situações familiares, trabalho, desafios financeiros que tramam a vida e tomadas de decisões para a graduação e formação continuada; na categoria **Chegada na Escola** são abordadas as percepções e trajetórias para iniciar a sua atuação na rede pública municipal, os desafios e perspectivas do trabalho docente; na categoria **Currículo**, tomamos como referência os objetivos de ensino, competências, habilidades e elementos da construção do conhecimento na disciplina corpo e movimento na escola, e na categoria **Prática docente** estão os elementos voltados para a perspectiva da atuação docente para a (des)colonialidade na escola, seus desafios e possibilidades.

Devido ao movimento de greve, na rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte, iniciado em 28 de fevereiro de 2024, dia mundial da paralisação, durante as visitas à secretaria de educação e às unidades escolares para a realização das etapas da pesquisa, os docentes não se encontravam nas escolas, nesse sentido foi realizado o contato com os/a professores/as por meio de mensagem no WhatsApp, a partir de seu número profissional. Após a conversa iniciar, com a apresentação do tema e o objetivo do estudo, alguns professores aceitaram a participação na pesquisa, porém com a condição de que a entrevista fosse realizada de forma remota, devido ao movimento de paralisação.

A fase de análise do currículo, foi realizada na sede da SEDUC em que a diretora pedagógica designou o professor técnico/pedagógico da área de educação física para apresentar o documento. O professor responsável fez uma fala breve sobre o documento, que foi construído entre 2017 e 2019, sendo homologado em dezembro de 2019 e que, por conta da pandemia em 2020, não foi totalmente implementado na rede. Ele destacou que o documento ainda hoje está sendo usado como referência pelos professores, e que existem diálogos para a sua reformulação. Em seguida, por conta de outras demandas, o professor disse que me enviaria o documento e que ficaria à disposição, encerrando o momento. A análise do documento será apresentada posteriormente, na categoria Currículo.

Para o contato com os(a) professores, devido ao movimento de greve, o pesquisador foi até as escolas para conversar com a gestão escolar, apresentar o projeto e iniciar a tentativa de contato com os(as) docentes através dos números profissionais.

Foram contactados oito professores/as, sendo duas mulheres e seis homens. Obtivemos resposta positiva, para a participação na entrevista, de seis professores, sendo uma professora e cinco professores, das quatro escolas de tempo integral da rede municipal.

A primeira entrevista foi realizada no dia doze de março de dois mil e vinte e quatro, com início às 13h21, na sala de aula remota com o professor de nome fictício¹⁶ Dan, a entrevista possui duração de 17'58 minutos.

O professor Dan tem 34 anos de idade, se considera um homem cis branco, hetero e não apresentou nenhuma consideração em relação ao seu corpo. É formado

¹⁶ A escolha de nomes fictícios foi uma medida ética para garantir a privacidade e o anonimato dos participantes de acordo com a resolução 510/16.

em Licenciatura em Educação Física, em 2014, pela Universidade do Vale do Jaguaribe no Ceará, é professor efetivo da rede municipal desde 2021, com atuação na escola, na disciplina de corpo e movimento, há 2 anos.

A segunda entrevista foi realizada no dia quinze de março de dois mil e vinte e quatro, com início às 14h50, na sala de aula remota, com o professor de nome fictício Gê, com duração de 34'35 minutos.

O professor Gê tem 36 anos de idade, se considera um homem cis pardo, hetero e não apresentou uma consideração sobre o seu corpo, em relação ao seu peso, relatou que é uma pessoa ativa fisicamente, porém que precisa melhorar a sua rotina de exercícios físicos e em relação à alimentação saudável. É formado em Licenciatura em Educação Física, em 2013, pela Faculdade Metropolitana de Fortaleza, é professor efetivo da rede municipal desde 2021, com atuação na escola, na disciplina de corpo e movimento, há 3 anos.

Em 21 de março de 2024, se iniciou o movimento de suspensão da greve, devido ao não cumprimento do movimento sindical, que não respeitou os 30% exigidos para a manutenção dos serviços essenciais para a população. Com isso, as atividades da Educação retornaram às aulas e o movimento de greve perdeu força.

A terceira entrevista foi realizada, já de forma presencial, no dia cinco de abril de dois mil e vinte e quatro, com início às 08h30, na sala dos professores, na Escola O.O.M., com o professor de nome fictício Ray, com duração de 32'16 minutos.

O professor Ray tem 41 anos de idade, se considera um homem cis preto, hetero, casado, tem dois filhos e não apresentou uma consideração em relação ao seu corpo. É formado em Licenciatura em Educação Física em 2018, pela Faculdade Leão Sampaio – UNILEÃO, em Juazeiro do Norte, professor efetivo da rede municipal desde 2022, com atuação na escola, na disciplina de corpo e movimento, há 1 ano.

No dia dezesseis de abril de dois mil e vinte e quatro, foi agendada a entrevista com a professora de nome fictício Dani, porém a professora não pode comparecer ao encontro, devido ao fato de ter sofrido um acidente de trânsito no caminho da escola. A professora teve uma fratura no pé e entrou em regime de licença saúde por sessenta dias. Devido a atual situação de saúde, e pelos critérios de exclusão do estudo, a professora teve que sair da amostra.

Iniciamos o contato, com o quinto professor da amostra, porém as datas e disponibilidade estavam bem difíceis devido à demanda do professor, o qual estava acompanhando os jogos escolares da rede estadual, na etapa municipal. A quarta

entrevista foi agendada para o dia quinze de maio. Ao chegar na Escola J.F.M., o professor teve que assumir turmas em sua aula vaga, devido à ausência de dois colegas, portanto a entrevista foi reagendada para o dia vinte e um de maio.

No dia vinte de maio, ao conversar com o professor para a confirmação da entrevista, tivemos que reagendar, devido a uma formação sobre “Educação das Relações Ético-Raciais - ERER”, que seria ofertada pela rede municipal, no dia vinte e um de maio. O momento foi oportuno para participar como ouvinte da formação, bem como ter maior aproximação com os diálogos e professores no encontro.

O I Seminário ERER, da rede municipal de Juazeiro do Norte, teve como temática central “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, e ocorreu nos dias 21, 22 e 23 de maio de 2024, no turno da manhã, das 7h30min às 11h30min, no auditório do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, na unidade do campus Saúde.

Em cada dia foi se realizando o encontro com o público específico, que compõe a rede, no 1º dia 21 de maio, em que tive a oportunidade de participar, tivemos o público dos/as professores/as de pedagógica da Educação Infantil, das turmas de Infantil III, os/as professores/as das turmas do 3º ano do EF; os/as professores/as da área de linguagem de Língua Portuguesa e Educação Física; além dos/as Professores/as em condição de readaptados; Orientadores/as e Supervisores/as Pedagógicas; Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil e os professores/as técnicos da SEDUC.

Pela programação, no dia 22 de maio, ocorreu a participação dos/as professores/as de pedagógica das turmas de infantil IV; dos/as professores/as de pedagógica do 1º, 2º, 4º e 5º ano do EF; dos professores/as da área de matemática e ciências, dos professores/as em condição de readaptados e das coordenações pedagógicas do Ensino Fundamental. E, no último dia do seminário, 23 de maio, este foi o público: professores/as de pedagógica das turmas de infantil V; professores/as de pedagógica do 5º ano do EF; professores/as da área de humanas e religião, professores/as do AEE, professores/as em condição de readaptados e as diretorias administrativas das unidades escolas.

O momento formativo buscou catalisar uma discussão significativa sobre as relações étnico-raciais, na rede municipal, partindo das experiências vivenciadas nos espaços escolares, em colaboração com os profissionais da educação, promovendo, assim, uma construção inicial para uma cultura escolar que adote ações e práticas pedagógicas em busca do enfrentamento dos preconceitos e das discriminações.

O evento, com a presença de cerca de 300 professores e professoras, foi iniciado com a apresentação de uma turma do Infantil V, com o brinquedo cantado “Terra/Mar”, de origem africana, a brincadeira consiste em dividir o espaço com uma linha, em um dos lados da linha inscreve-se a palavras “terra” e, no outro, a palavra “mar”, conforme a música vai indicando os animais que vivem na terra e os animais que vivem no mar, as crianças pulavam no referido lado, indicado pela canção. As crianças ainda estavam com vestimentas e indumentárias de origem africanas. A brincadeira popular musicalizada, além de estímulo da acuidade auditiva, da atenção, do trabalho com a psicomotricidade, é sobretudo um elemento para dialogar sobre a cultura negra.

Fotografia 02: Pesquisador José de Caldas, na mesa de abertura do I Seminário EREER na Rede Municipal de Ensino de Juazeiro do Norte.



Foto: Arquivo pessoal, 2024.

A equipe da secretaria de educação realizou um momento formativo, com a apresentação do Assessor de Programa e Projetos, o Professor W., que é um homem negro, cabelos black, licenciado em Educação Física e que trouxe um diálogo sobre as experiências de racismo vivenciadas na escola, enquanto estudante, e como isso determinou a sua trajetória política e ideológica e a sua formação acadêmica e pessoal, pois desde a graduação estuda e trabalha com a temática da Lei

10.639/2003, sobre a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, nas redes de ensino.

Foram também apresentadas as práticas pedagógicas de professoras da rede, que já desenvolvem projetos e ações para a EREER na rede, como o projeto “Todas as cores”, desenvolvido em uma escola de Educação Infantil, que tem como objetivo refletir sobre as questões voltadas ao tema de gênero e diversidade, de forma lúdica, utilizando a própria linguagem da criança. No projeto, a professora utiliza literatura infantil, como exemplo, os livros: O pequeno príncipe preto de Rodrigo França; Bom dia, todas as cores! de Ruth Rocha e A pele que eu tenho de Bell Hooks.

Outro relato apresentado, também em uma escola de Educação Infantil, trabalhou sobre as práticas antirracistas, a partir da figura da Beata Maria de Araujo, religiosa declarada beata pela devoção popular, mas não reconhecida pela igreja. Foi ela que transformou-se em sangue ao comungar com o Padre Cícero, no dia 1º de março de 1889, ao receber a comunhão, de repente, caiu por terra e a Imaculada Hóstia branca, que acabava de receber, tingiu-se de sangue. Esse fato extraordinário passou a se repetir todas as quartas e sextas-feiras da Quaresma, durante dois meses, e no domingo da paixão, até o dia da festa da ascensão do Senhor, por 47 dias, voltou a ocorrer diariamente (Cava, 1976).

Esse acontecimento, o milagre da hóstia, que se transformou em sangue, marcou as diversas narrativas e, por sua vez, fomentou o início das romarias na cidade, hoje, Juazeiro do Norte. Porém, a figura central desse enredo sempre foi o Padre Cícero, homem e branco. A mulher beata, pobre e negra foi e, ainda, é coadjuvante nessa história. O trabalho da professora, bem como outros movimentos estão buscando o reconhecimento da Beata Maria de Araújo como uma figura ilustre e que possa também ser reconhecida nesse enredo. E, assim, o diálogo sobre gênero, classe e identidade negra, na cidade, tem muitos elementos para subsidiar o enfrentamento e para uma educação antirracista na escola.

No intervalo do seminário, consegui encontrar alguns professores que já participaram da pesquisa e os dois professores que ainda não havia conseguido data para a entrevista. Durante o intervalo, conversamos e conseguimos definir as datas. O quinto professor, a aceitar participar do estudo, ficou com a agenda definida para a entrevista no dia 29 de maio.

O sexto professor, da amostra, aceitou a participação no dia 14 de maio, porém estava com dificuldade na agenda para realizar a entrevista, devido às mudanças no

seu horário de trabalho na escola e, após conversa no evento, ficou agendado para o dia 27 de maio, no período da tarde, na sede da escola.

Na segunda-feira, dia 27 de maio, por volta das 10h da manhã, entrei em contato com o professor para a confirmação da nossa entrevista, no entanto, recebi mensagem do professor desmarcando o nosso encontro, devido a um problema com a bomba da caixa d'água da escola, sendo assim, o turno da tarde foi liberado, e o professor não pode comparecer devido às aulas terem sido canceladas. Buscamos o agendamento para sexta-feira, dia 31 de maio, horário que o professor tem disponível na escola, porém foi decretado ponto facultativo na rede municipal, e a entrevista ficou agendada para dia 03 de junho.

No dia vinte e nove de maio de dois mil e vinte e quatro, foi realizada a quarta entrevista, com início às 07h55, na sala de multimídia, na Escola A.B.M., com o professor de nome fictício Caco, com duração de 35'36 minutos.

O professor Caco tem 27 anos de idade, se considera um homem cis negro, hetero, solteiro e não apresentou considerações em relação a sua imagem corporal. Formou-se em Licenciatura em Educação Física, em 2018, pelo Instituto Federal do Ceará - IFCE, em Juazeiro do Norte e é Mestre em Educação Física pela Universidade do Vale do São Francisco - UNIVASF, campus Petrolina, é professor efetivo da rede municipal desde 2022 com atuação na escola, na disciplina de corpo e movimento, há 1 ano e 8 meses.

A quinta entrevista foi realizada no dia três de junho de dois mil e vinte e quatro, com início às 13h45, na sala da coordenação pedagógica, na Escola C.M.S., com o professor de nome fictício Lima, com duração de 38'34 minutos.

O professor Lima tem 33 anos de idade, se considera um homem cis pardo, hetero, casado, tem uma filha e não apresentou considerações em relação a sua imagem corporal. Formou-se em Licenciatura em Educação Física, em 2017, pela Universidade Regional do Cariri - URCA, em Crato, é professor efetivo da rede municipal desde 2024 com atuação na escola, na disciplina de corpo e movimento, há 3 meses.

Nesse ciclo de quatro meses, entre idas e vindas às escolas, em que se fez a pesquisa, entre movimentos sindicais, dinâmicas e rotinas da escola, e projetos e eventos esportivos, observamos o quando a escola é viva, assim como se destaca no escrito de Paulo Freire (1993), a cidade é educativa, “a Cidade somos nós e nós somos a Cidade”, percebemos o quanto a relação entre escola e comunidade é

intensa e as vidas dos sujeitos, que fazem a escola, também são conectadas, sendo sujeitos de prática por nos tornar ensinantes e aprendizes, nesse movimento educativo contínuo e indissociável.

Para Moacir Gadotti (2006, p. 139) “Como sujeitos da cidade, necessitamos nos sentir cidadãos. A cidade nos pertence e, porque nos pertence, participamos da sua construção e da sua reconstrução permanente”.

A construção da identidade do docente não pode ser considerada apenas com um dado, produto ou uma propriedade, para Nóvoa (2000, p. 16), é “um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Nesse percurso, ao longo da vida, ocorre a mescla de sentimentos, discursos e experiências. Nóvoa destaca, ainda, que esse processo identitário requer tempo para acomodar as mudanças vividas, para [re]pensar as práticas pedagógicas sobre sua atuação com os saberes que vem em encontro a sua vida e formação, assim o eu pessoa e o eu profissional estão indissociáveis (Nóvoa, 2000).

4.1 CORPO QUARTO MINGUANTE “DIALOGANDO SOBRE O CORPO E A (DES)COLONIALIDADE A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUAZEIRO DO NORTE

Neste subtítulo, apresentaremos as quatro categorias de análise, que, em analogia à fase lunar do quarto minguante, possuem interpretações simbólicas relevantes para o corpo, especialmente no contexto das histórias de vida dos docentes.

A fase do quarto minguante é frequentemente associada, em diversas crenças populares e tradições, à diminuição da energia vital, à introspecção e à necessidade de repouso e recuperação. Essa relação simbólica pode ser compreendida no contexto da trajetória docente, refletindo momentos de reflexão, resignificação e transição em suas práticas e experiências educacionais.

Isso pode estar relacionado à percepção de que, assim como a lua está diminuindo em tamanho visível no céu, também há uma tendência de "declínio", ou redução de energia, no corpo humano. Por exemplo, algumas pessoas podem acreditar que é um bom momento para fazer terapias de relaxamento, descansar mais profundamente ou se concentrar em práticas de autocuidado, que ajudem na recuperação física.

No contexto da pesquisa, é o momento de refletir sobre como as histórias de vida dos professores estão relacionadas às suas práticas e quais elementos (des)coloniais surgem na perspectiva de transformação da formação educacional.

A fase quarto minguante é vista como um período para reflexão interna, que pode ser interpretada como um momento propício para práticas que visem purificar o corpo físico, como dietas de desintoxicação, práticas de yoga mais suaves ou meditações de limpeza, bem como um período para lidar com emoções profundas, traumas passados ou conflitos internos, permitindo a oportunidade de liberar e deixar ir aquilo que não serve mais.

Nesse contexto, buscamos fazer uma trama entre o momento de preparação para o novo ciclo que se inicia com a lua nova. Assim, este é visto como um período de renovação interna, onde se pode semear novas intenções e preparar-se para os desafios e oportunidades que virão com o ciclo lunar seguinte, buscamos encontrar elementos para nortear as novas práticas pedagógicas, na perspectiva (des)colonial, nas aulas de Educação Física, em especial na disciplina de corpo e movimento.

É importante notar que essas interpretações são baseadas em tradições culturais, espirituais e populares ao longo dos tempos, e não há evidências científicas diretas que comprovem uma conexão física, direta, entre a fase quarto minguante da lua e o corpo humano. No entanto, muitas pessoas encontram significado e benefício pessoal ao observar e incorporar essas práticas em suas vidas, como parte de uma abordagem holística de saúde e bem-estar.

Nesse ponto, descrevemos as categorias de análise - História de vida e Formação; Chegada na Escola; Currículo e Práticas docentes - que oferecem uma visão abrangente e estruturada sobre os diferentes aspectos que compõem a trajetória profissional e pessoal dos professores, especialmente na disciplina de Corpo e Movimento, na escola. Vamos refletir sobre cada uma dessas categorias e como elas se inter-relacionam.

História de vida e Formação: Esta categoria enfoca as experiências pessoais e profissionais dos professores, destacando elementos como situações familiares, desafios financeiros, tomadas de decisões e outros eventos que moldaram as suas vidas, desde a formação inicial até a formação continuada. Esses aspectos influenciam suas escolhas de carreira, bem como contribuem para a formação de suas identidades como educadores. Compreender a história de vida de um professor ajuda a contextualizar suas práticas pedagógicas e suas perspectivas sobre a educação.

Chegada na Escola: Nesta categoria, são explorados os caminhos educacionais que os professores percorreram. Isso inclui experiências antes e durante a chegada na escola, os desafios, perspectivas de atuação e do desenvolvimento profissional. As mudanças no campo da educação que possam se articular e aplicar os métodos e abordagens em suas práticas.

Currículo: No contexto da disciplina na escola, o currículo refere-se aos objetivos de ensino, planejamento, competências, habilidades e como esses elementos são estruturados para promover a construção do conhecimento. Isso inclui a seleção de conteúdos, metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação, todos fundamentais para garantir uma educação eficaz e significativa nessa área específica.

E as **Práticas docentes:** Esta categoria aborda como os professores aplicam seu conhecimento teórico e prático na sala de aula, incluindo estratégias para promover a (des)colonialidade na educação. Isso envolve reconhecer e enfrentar os desafios culturais, sociais e políticos presentes na escola, bem como explorar as possibilidades de transformação e inclusão, através de suas práticas pedagógicas.

Ao refletir sobre essas categorias, podemos entender que a trajetória de um professor é profundamente influenciada por suas experiências de vida, sua formação acadêmica e contínua, a estrutura curricular em que atua e as estratégias que desenvolve para promover uma educação mais inclusiva e crítica. Cada uma dessas dimensões não só informa, mas também norteia o papel do professor na sociedade contemporânea, destacando a importância de uma abordagem reflexiva e contextualizada para o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores.

4.1.1 História de vida e Formação

A história de vida de um professor desempenha um papel fundamental na formação de sua identidade docente, as experiências pessoais, desde a infância até a vida adulta, encaminham para suas visões, valores e perspectivas sobre a educação. A trajetória familiar, os desafios enfrentados, as conquistas alcançadas e os momentos de superação contribuem para a construção de uma visão única sobre o papel do educador na sociedade.

Sua história de vida pode influenciar o modo como o docente se relaciona com os alunos e colegas, como também orientar as suas escolhas pedagógicas e metodológicas. As experiências vividas proporcionam *insights* valiosos sobre as

necessidades e realidades dos estudantes, ajudando o professor a desenvolver empatia, compreensão e sensibilidade ao lidar com as diversidades presentes na sala de aula.

Assim, a história de vida se entrelaça, intimamente, com a identidade docente, fornecendo uma base sólida de conhecimento pessoal e experiencial que influencia, diretamente, na prática educativa e no impacto do professor na formação integral de seus alunos. Para Josso (2004), a história de vida de um indivíduo é central para entender sua identidade e sua prática profissional. Ela argumenta que a história de vida de um professor é uma série de eventos cronológicos, um processo contínuo de construção de significados e de identidade ao longo do tempo.

Josso (2004) destaca, ainda, a relevância de explorar e refletir sobre as experiências vividas pelos professores, desde sua formação inicial até a sua prática profissional atual, como um meio de compreender como essas experiências moldam suas crenças, valores e práticas pedagógicas. Nesse sentido, iniciamos a reflexão sobre as histórias de vida e formação dos docentes participantes do estudo.

O professor Dan compartilhou que, em sua cidade natal, Alto Santo, no Ceará, não havia universidade que oferecesse o curso de educação física quando ele iniciou sua graduação. A oportunidade surgiu quando o curso foi oferecido em Limoeiro do Norte, uma cidade próxima. Isso possibilitou que vários professores, que já atuavam na área há décadas, sem formação específica, pudessem, finalmente, obter a qualificação necessária. O curso foi um marco na região do Vale do Jaguaribe, reunindo professores de várias localidades para se formarem no primeiro curso de educação física, certificado pela UVA através do IDJ.

*Onde eu morava, na cidade chamada Alto Santo - Ceará que fica localizada no Vale Jaguaribe, próximo às cidades de Limoeiro do Norte e Russas, não tinha universidade para formação no curso de educação física na época no qual eu fiz a minha graduação. Então, eu tive oportunidade quando apareceu na cidade de Limoeiro do Norte a oferta do curso de educação física, e mesmo morando em Alto Santo abriu-se, pela primeira vez, o curso de educação física, então vários professores que já ministravam e eram professores há mais de 20 e 30 anos na disciplina de educação física, mesmo sem formação ou concurso em si, tinha apenas a permissão de ser professor ou alguma coisa parecida não lembro direito mas, aí eles tiveram oportunidade de fazer o curso de educação física no qual fizemos todos do Vale de Jaguaribe inteiro indo para cidade de Limoeiro do Norte para fazer o primeiro curso de educação física da história, ofertado pelo IDJ com certificação pela UVA.
(Professor Dan - Março de 2024)*

Quanto às motivações para a sua escolha por torna-se professor de Educação Física, Dan destaca que as práticas esportivas na escola foram momentos marcantes

para a sua vida, e isso foi um fato determinante para que, na vida adulta, pudesse, mesmo que com muitos desafios, fazer o curso de formação de professores de Educação Física, mesmo tendo outras graduações como possibilidade.

A escolha pela formação em educação física se deu em relação às outras matérias porque é uma das matérias que todo aluno gosta, é a matéria preferida dos alunos, ela, às vezes, até gera a ansiedade para poder chegar o dia da nossa aula, eu sempre fui atleta então abriu-se a oportunidade de realizar a formação em educação física no momento que eu estava tentando entrar no curso de geografia, português, matemática ... mas assim que chegou a educação física eu depus todo o meu esforço. Durante a graduação as áreas que eu gosto de praticar que me fez me apaixonar pelo curso foi anatomia. O meu trabalho de conclusão de curso foi a influência do voleibol nas aulas de educação das crianças do 6º ao 9º ano. (Professor Dan - Março de 2024)

Na graduação, as aproximações com os esportes e as dimensões biológicas do corpo, em especial para a anatomia, são alguns elementos que passaram a apresentar-se como indicadores na sua futura atuação profissional, e que vamos conseguir observar um pouco mais à frente.

O professor Gê também tinha afinidade com outras áreas de formação e, também, teve referências a partir dos esportes na escola, mas optou pela Educação Física. Ele destacou as dificuldades financeiras para a manutenção dos estudos, durante a graduação, e que a sua formação foi conquistada por conta do programa universidade para todos, criado pelo governo federal em 2004, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais, em instituições particulares de educação superior em todo o Brasil.

Eu sempre tive interesse nas aulas de educação física né, sempre gostei desde cedo dos Esportes e no ensino médio eu tive um professor que me estimulou bastante essa questão de incentivar a graduação em educação física. Sempre tive vontade de ser professor, mas não tinha total entendimento de qual área ia seguir, tenho muita afinidade com letras e espanhol que foi a minha primeira tentativa e não consegui, mas logo depois consegui ingressar na educação física. Mas sempre tive ali próximo dos professores, sempre gostei de trabalhar com o público, ensinar e trazer tudo isso. Então juntou a vontade, vocação a vontade e desejo de ser professor junto com a educação física que é algo que sempre me estimulou, sempre gostei muito de esporte, com o corpo, trabalho com o corpo foi algo que sempre me estimulou, aí que sempre busquei. Tive uma oportunidade de entrar na universidade federal porém por conta de coisas pessoais, problemas de horário, não consegui ingressar... logo depois consegui a bolsa através do Prouni na faculdade Metropolitana de Fortaleza que hoje é o UniFametro em Fortaleza, e foi lá que me graduei em licenciatura e efetivamente cada vez mais fui me apaixonando pela área, e só fortalecendo o desejo de atuar como professor de educação física, nunca tive vontade da

área do bacharelado, sempre fui realmente da licenciatura, gosto de trabalhar na área da licenciatura.(Professor Gê - Março de 2024)

O professor Gê destacou, ainda, que durante a graduação as suas vivências em grupos de estudos voltados para história da educação física e a educação física inclusiva foram muito importantes para sua formação. Essas áreas são percebidas, também, nas próximas categorias, em especial sobre a atuação do professor na escola.

Na graduação eu sempre gostei bastante, apesar de não ter me especializado nessa área, mas a área de inclusão foi que sempre gostei bastante, de acompanhar e desenvolver atividades inclusivas. Particpei um tempo de um projeto na época da graduação com pessoas com deficiências, deficientes visuais e alguns surdos também, então eu sempre gostei muito dessa perspectiva de trabalhar com a inclusão assim como sempre gostei dos debates voltados para a história em si da educação física de onde vem de onde tudo começou, era os três assuntos, conteúdos que eu mais me interessava foram esses e saber um pouquinho voltado para as matrizes e raízes africanas, porque na educação física poderia colaborar e etc de alguns estudos voltados para culinária africana, a gente estava conhecendo sobre e também eu gostava muito da história.(Professor Gê - Março de 2024)

Outro destaque, na fala inicial do professor Gê, foi para seu campo de investigação, com o corte para as perspectivas do brincar no ensino fundamental. Esse elemento já se apresentava como guia para sua atuação profissional após a formação, que veio a se concretizar com a aprovação, do professor, no concurso em que ele pode escolher a atuação com esse público, no momento da escola da sua lotação.

Durante a graduação eu me identifiquei com basquete com o ensino fundamental I, então sempre eu trabalhei com berçário, com creche, eu sempre gostei e durante a graduação tive oportunidade de trabalhar com esse público, então me despertou o interesse em falar um pouco do brincar na escola no meu trabalho de conclusão de curso, o tema do TCC foi a importância do brincar na escola, ligada às perspectivas dos profissionais de educação física sobre a importância do brincar, então o meu trabalho de conclusão de curso foi avaliar com os colegas sobre a importância do brincar na evolução das crianças no ensino e aprendizado.(Professor Gê - Março de 2024)

Para o professor Ray, a sua formação, a nível de graduação, se deu após alguns desafios pessoais relacionados à família, mesmo com o sonho de ser treinador de futebol, motivação que vem desde a época da escola, ele teve que trabalhar, inicialmente, para a manutenção do bem-estar da família, apenas depois de alguns anos, já trabalhando na área de linha produção, e depois de ter abandonado outro

curso de graduação, o professor também teve a oportunidade de ingressar no curso de Educação Física, através de bolsa dos programas federais.

Na verdade, a educação física sempre foi um sonho, como toda criança do Brasil sonha em jogar futebol, eu pensava na educação física como o futebol, eu praticava muito atividade física e exercícios relacionados ao futsal, ao futebol... e eu sempre via o esporte na educação física né, e alguns professores me incentivaram e eu me auto incentivei pelo ensino que eles me davam, porque eu gostava muito dos esportes, principalmente do futebol. E na minha cabeça eu também poderia ser futuramente um professor de educação física para também trabalhar com o futebol, a gente pensava muito em ser treinador sabe, não tinha essa questão ser professor... então no final de 1993 eu consegui ingressar em uma universidade, só que eu não consegui cursar, por conta da vida financeira que a gente tinha, ou a gente trabalhava para se sustentar né, ou uma coisa ou outra, ou você comia ou você estudava ou trabalhava, então nessa questão de optar eu optei por outro curso que não tinha nada a ver com a Educação Física... fui para ciências econômicas na cidade de Crato na URCA e ainda cursei 4 semestres e depois abandonei e no início de 2012 eu ingressei na Leão Sampaio, através da bolsa do programa do governo... já depois de casado e com filho pequeno aí eu consegui realmente de fato o que eu queria... é no meio disso tudo também teve um fato que ocorreu na família, que meu pai ficou muito doente por conta de um AVC hemorrágico e paralelo a isso eu tava entrando na universidade, então eu tive que deixar o trabalho principalmente por conta do meu pai e aí aproveitei que eu já tinha saído do trabalho e fiquei na universidade, e na minha cabeça agora vou mudar de área totalmente... porque eu passei oito anos trabalhando em linha de produção ... e no terceiro semestre consegui ingressar como monitor de uma disciplina, passei a ser remunerado com uma bolsa e também consegui um emprego em uma escola particular na área de educação física, então aí é... a licenciatura de fato estava enraizada no meu sangue, a partir disso tudo que aconteceu eu me tornei professor de fato de educação física. (Professor Ray- Abril de 2024)

Para o professor Ray, o esporte, inicialmente, era sua área de interesse, porém, ao longo do curso, ele foi reconhecendo outros campos de estudos e passou a perceber que os componentes curriculares, ligados às práticas pedagógicas, estavam apresentados na sua formação como uma oportunidade de transformação pessoal e profissional.

Não existia uma área específica que eu estivesse envolvido, nem mais ou menos, sabe... porque quando eu entrei na universidade e fazia aquilo que você gosta né, então tudo era novidade, tudo é bom... eu vou, eita eu vou... então tudo que os professores apresentavam como proposta e me convidavam para participar eu participava, mas assim... no começo minha cabeça era mais voltada para as disciplinas esportivas como voleibol, basquetebol, futsal, futebol... mas aí a partir do quarto semestre e do primeiro estágio a gente passa a ver as disciplinas pedagógicas como mais importantes, porque muito aluno entra no curso de licenciatura e não sabia que sua atuação era apenas na licenciatura, porque depois que a gente observava a lei e percebia que não poderia ficar na academia apenas com a licenciatura, então eu tenho que fazer o bacharel, na nossa cabeça então eu

tomei a decisão eu preciso aprender mais as pedagógicas e deixar um pouco de lado essas esportivas, que vai acontecer na escola de tratá-las, mas não vai ser tão importante como eu aprender a ensinar, que era o que as pedagógicas passam pra gente. A partir daí eu considero que as disciplinas pedagógicas, como educação física escolar, desenvolvimento motor humano, que foi logo no começo, a gente não entendia que uma disciplina assim tão complexa está no começo do curso, aí depois que a gente vai entender que aquele ensinamento da aprendizagem motora e do desenvolvimento motor humano que a gente trata da licenciatura tudo isso, então as disciplinas principais foram as pedagógicas.
(Professor Ray- Abril de 2024)

Essa mudança também surgiu no relato do professor Ray, para o campo da pesquisa, ele percebeu que a comunidade também poderia fazer parte dos estudos, quando relacionava a juventude com a prática de esportes alternativos no seu trabalho de conclusão de curso.

O meu TCC foi sobre o uso dos esportes alternativos nas aulas de educação física, na verdade essa palavra alternativo, ele surgiu é... como eu tinha muita amizade com o pessoal do skate, com o pessoal do parkour, a galera das praças entendeu... essa galera mais diferente e mais alternativo no nome, eu fiquei muito curioso em usar o próprio nome alternativo e não usar aventura, porque a gente sabe que tem uma diferença quando a gente fala de aventura fala mais da zona mais rural... do meio mais florestal, do perigo, então eu usei esse nome alternativo através de uma proposta curricular que o estado tem e a minha orientadora tinha essa proposta em mãos e a gente usou como referência para tratar dos esportes alternativos e não dos esportes de aventura, então foi essa linha que a gente usou no TCC.(Professor Ray- Abril de 2024)

O professor Caco descreveu sua jornada, na educação física, como uma decisão influenciada, inicialmente, pela vontade de sua mãe. Apesar de não ter se destacado academicamente no ensino médio, ele persistiu nos estudos, após tentar o ENEM pela primeira vez sem sucesso. Motivado a continuar, decidiu tentar o vestibular para educação física na URCA, onde se saiu muito bem, mas acabou optando pelo Instituto Federal (IF), após ser chamado na lista de espera. Essa oportunidade inesperada o levou a descobrir sua paixão pelo curso, transformando sua visão sobre estudos e definindo seus objetivos profissionais de maneira significativa.

Minha história com a educação física é basicamente igual a maioria das pessoas que entram no curso, era a única que me interessava, e no ensino médio eu não fui um bom aluno, nem a educação básica, meu repertório querendo ou não era um pouco limitado, aí fiz ENEM a primeira vez, e vi que minha nota não foi lá essas coisas todas, é... aí meio que eu perdi aquele tesão por fazer o ensino superior, só que continuei persistindo porque era algo que minha mãe queria. E aí eu pensei... vou tentar para educação física na URCA , e

curiosamente no vestibular eu me saí super bem, fiquei em oitavo lugar ... aí disse vou cursar na URCA, aí um amigo me chamou para colocar a nota do ENEM no IF, sendo que minha nota tinha sido terrível, aí pensei vou jogar não custa nada, aí joguei e fiquei na lista de espera, e no dia da chamada da lista de espera, eu peguei a última vaga da lista do IF, e isso tinha faltado três pessoas, um amigo meu que ia não foi, e se ele tivesse ido eu tinha perdido o meu lugar, e teve um rapaz que foi, mas chegou atrasado e já tinha chamado o nome dele e ele não pode assumir a vaga, então foi muita coisa conspirando para eu entrar nesse curso, aí pensei pô, sinto muito URCA, mas acredito que eu tenha que ficar no IF, aí fui para o IF, sabe!? Aí quando eu comecei o curso eu me encantei, foi uma virada de chave total em minha vida, tanto em relação aos estudos, como para com objetivos em relação ao profissional e tudo. (Professor Caco - Maio de 2024)

O professor Caco apresentou que também houve uma mudança de interesse dentro do curso, pois, inicialmente, o foco era para as práticas de esportes e fitness, e só com o ingresso no estágio veio a perceber a sua adesão pela docência.

No início eu entrei querendo o mundo fitness mesmo, o esporte o fitness essa área, sabe!? É... mas aí com o tempo, eu fui tendo vivência na área, não fui me intensificando muito, e até as primeiras vivências que tive na educação, inclusive com a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental foram terríveis, assim, traumatizantes, mas depois que eu entrei no SESC e comecei a trabalhar com crianças na nataçãõ infantil é... eu fui me identificando absurdamente com esse público, sabe?! E fui também pegando um pouco de ... não é desprezo, mas perdendo o interesse em trabalhar na área fitness, aí vieram os estágios do fundamental II e do ensino médio e que foram experiências muito boas, que eu gostei bastante, e eu fui me identificando com a área da docência, sabe!? É... apesar dos meus estágios... do primeiro que eu comecei com o ensino fundamental II, este ter sido um pouco defasado, aí assim foi uma experiência positiva e me impulsionou mais para essa área da docência. (Professor Caco - Maio de 2024)

Outro ponto de destaque, que o professor Caco apresentou, foram os estudos na área do lazer que fizeram com que ele despertasse para os trabalhos científicos e o motivou a procurar continuar com os estudos em nível de pós-graduação.

Minha pesquisa foi sobre o Lazer, é... As concepções de lazer dos servidores terceirizados do IFCE campus de Juazeiro do Norte. Aí nessas concepções a gente investigou tudo realmente, as questões de lazer e trabalho, e o trabalho terceirizado, como a terceirização que querendo ou não é uma ferramenta de precarização desses serviços, para esses servidores... aí a gente investigava como esses servidores eram impactados e na percepção individual de vida, como também na fruição do lazer, aí o lazer foi uma área que me encantou bastante, e foi o que me levou para o mundo da pesquisa também, sabe!? É... se o SESC com as vivências da nataçãõ infantil, me trouxe para esse mundo de eu querer trabalhar com a parte pedagógica com crianças, o contato com a disciplina de lazer me trouxe para o mundo da pesquisa, e me impulsionou para o mestrado e foi uma área que eu me encontrei demais pelas leituras e pelos estudos... na época eu era bem mais, assim,

revolucionário, então me... me... animava muito estudar sobre tudo isso... e aí... foi sobre isso o meu TCC. (Professor Caco - Maio de 2024)

O professor Lima destacou que as suas experiências, na infância e adolescência, foram ligadas aos esportes e se tornaram um dos motivos para a escolha da graduação em educação física, além disso, as questões financeiras lhe motivaram a ingressar no ensino superior e mudar a sua perspectiva de vida.

A escolha pela Educação Física está muito atrelada a minha vida no envolvimento com o esporte ao longo da minha trajetória de vida né, então sempre fui aquele menino muito é... que tive um momento muito aberto enquanto família, enquanto escola para brincar, para jogar. Sempre gostei de participar de campeonatos e essa proximidade com jogos e brincadeiras e com os esportes, fez com que eu tivesse aquele olhar puxado para essa área de educação física né, então o que me motivou basicamente, foi esse gostar da prática de educação física. Eu gostava tanto das aulas de educação física, embora tivesse, hoje que eu vejo que não tive educação física na minha formação básica, o que eu tive foi meio que uma recreação, então eu não tive aula de educação física. Então busquei Educação Física basicamente por essa questão de vida, de ter uma vida muito ligada a participação de escolinhas... eu estudei muito tempo de SESI e lá a gente tinha uma escola muito bem estruturada no que diz respeito às escolinhas de iniciação, então dentro do SESI eu fazia escolinha de natação, de futsal, de judô, então essa estrutura da escola me deu mais possibilidades ainda para que eu pudesse continuar para além do ambiente escolar, então tinha o momento da aula, tinha o momento das minhas escolinhas e essa vivência de esportes e de brincar durante a infância e adolescente foi com o que eu buscasse a educação física. (Professor Lima - Junho de 2024)

O professor Lima destacou que buscou, na graduação, a possibilidade para mudança de perspectiva de vida e que durante a graduação a participação nos projetos de iniciação científica e de docência, como o PIBID, foram elementos importantes para seu reconhecimento enquanto professor.

Na época da graduação eu busquei fazer em uma instituição pública, por questões financeiras mesmo. Eu não tinha condições no momento nem familiar para bancar um curso assim em uma universidade privada. Então, eu fui tentar passar em uma pública, e nisso o que me motivou mais ainda para o estudar, porque eu terminei o ensino médio em 2008 e só vim adentrar na faculdade em 2013, então eu passei cinco anos só trabalhando, esqueci estudo, de 2008 a 2013 eu não estudei, foi a dedicação na questão do trabalho, aí os sofrimentos da vida no ambiente do trabalho, fez com que eu retomasse essa questão do estudo né, então, eu tive umas experiências meio que tipo frustrante no ambiente do trabalho, aí pensei “ai caramba eu tenho que estudar porque tá sofrido aqui”. Aí retornei depois de cinco anos parado, só trabalhando para voltar a estudar. Desafiador demais, porque quando se passa cinco anos parece que muito do que você vai aprender é do zero né, parece que a gente nunca estudou. Mas aí deu certo, fiz o vestibular e passei na URCA, o único vestibular que eu fiz eu passei de primeira na URCA, e aí passei toda a minha

formação inicial de educação física como bolsista, passei os dois primeiros anos da formação como bolsista do PIBID e da iniciação científica, aí acabou o projeto de iniciação científica aí passei para o PIBID, aí passei toda a graduação sendo bolsista, ou PIBID ou PIBIC né, e aí... por isso quando você falou comigo sobre a pesquisa eu, então, de prontidão já me interessei em participar, porque eu sempre tive muito vínculo com a pesquisa. [...] Mas a instituição propriamente escolhida foi por questões financeiras, fui atrás de uma instituição pública que no momento era o que a gente tinha como possibilidade.
(Professor Lima - Junho de 2024)

Cada história reflete que a jornada educacional dos professores tem as suas transformações pessoais e profissionais interligadas com o curso de Educação Física, se destacam, ainda, a importância das experiências práticas, dos desafios superados e das oportunidades oferecidas pela educação superior.

A formação da identidade docente é um processo constante e dinâmico, construído pelos alicerces das experiências vividas, pelo compartilhamento e trocas a partir dos significados sentidos de cada docente em formação, no que se confere à sua atividade (Pimenta, 2002). Ademais, podemos perceber que a identidade da docência tem uma diversidade de sentimentos, valores, representações e consciências, como destacam os escritos de Timm e Abrahão (2015), no qual vão se formando o ser docente.

Refletir sobre a identidade docente vai além de analisar os processos individuais e coletivos, que ocorrem durante e após a formação inicial na graduação; também nos incita a considerar experiências anteriores a esse período. A discussão sobre identidade docente demanda vê-la como um processo contínuo de construção e reconstrução social, cultural, política, histórica e econômica ao longo da vida.

Suraya Darido e Irene Rangel (2005) abordam a identidade docente no contexto da Educação Física, especialmente, em suas reflexões sobre a formação de professores e as práticas pedagógicas dessa disciplina, em que a construção da identidade profissional docente não é algo estático, mas, sim, um processo dinâmico de construção ao longo da carreira. Para elas, a identidade do professor de Educação Física é formada por suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, bem como pelas interações com os alunos, colegas e contextos educacionais diversos.

As professoras e pesquisadoras incentivam os docentes a refletirem criticamente sobre sua prática pedagógica, e sobre como sua identidade profissional influencia nas suas decisões e interações na sala de aula. Elas argumentam que essa

reflexão é essencial para o desenvolvimento profissional contínuo e para o fortalecimento da identidade docente (Darido; Rangel 2005).

Elas discorrem sobre o fato de que o que conecta a identidade docente é a compreensão da cultura corporal, que engloba práticas corporais diversas, como esportes, danças e jogos. Elas defendem que os professores de Educação Física devem entender e valorizar essas manifestações culturais como parte integrante de sua identidade profissional. E é possível reconhecer essa questão nas narrativas dos professores, quando estes relembrem sobre as suas experiências esportivas e como elas os levaram para a escolha da formação profissional.

Em seus escritos, as autoras também discutem a importância da formação inicial e continuada dos professores de Educação Física para o desenvolvimento de uma identidade profissional sólida. Sugerem, ainda, que os programas de formação devem proporcionar oportunidades para os futuros professores explorarem e construir sua identidade docente, integrando teoria e prática de maneira reflexiva e crítica. Nesse ponto, podemos reconhecer as experiências de estágios e programas como o PIBID que foram primordiais para o desenvolvimento da identidade docente e para o reconhecimento de uma tendência crítica, para, posteriormente, ser despertado para a perspectiva (des)colonial, através da visão crítica da sociedade.

Por fim, as autoras reconhecem que os professores de Educação Física enfrentam desafios únicos na construção de sua identidade profissional, especialmente devido às especificidades da área e às constantes transformações no contexto educacional e social. Elas incentivam os professores a se adaptarem e a se reinventarem continuamente para melhor atender às necessidades dos alunos e às demandas da profissão. Suas reflexões são fundamentais para a compreensão da formação e do desenvolvimento dos educadores nessa área específica da educação.

Para Nóvoa (2000, p. 75), há indissociabilidade entre o pessoal e o profissional, “a identidade deve ser compreendida como um lugar de lutas e conflitos; um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão; um processo dinâmico, que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”, ainda destaca que “a construção da identidade constitui um processo complexo, através do qual cada um se apropria da sua história pessoal e profissional” (Nóvoa, 2000, p. 74), visto que o ser do sujeito não consegue separar-se dessas duas formas de ser/estar no mundo.

A formação profissional docente deve ser sólida e contínua para que possamos conseguir assegurar aos professores uma base de subsídios para a sua prática pedagógica emancipada, em consonância com a sua identidade. A formação, após a graduação, deve ser um caminho repleto de possibilidades e deve ser percebido, pelo docente, como um verdadeiro processo de transformação, para Nóvoa (1992), o docente está em constante formação e “deve considerar o lugar de exercício (a escola) e a práxis docente, em um exercício contínuo de superação de paradigmas e construção de saberes necessários à profissão docente” (Placido; Placido; Alberto, 2022, p. 18).

Sobre a formação continuada, nesse contexto, o professor Dan destacou que, atualmente, não está estudando, e realizou um curso de pós-graduação com ênfase no treinamento fitness, âmbito este no qual o professor já demonstrou ter afinidade, desde a graduação, ou seja, as práticas ligadas a área da saúde coletiva e perceptivas biológicas estão fortemente ligadas à sua prática docente.

Atualmente, tenho pós-graduação em educação física escolar, treinamento Fitness e treinamento desportivo. Não estou estudando atualmente, não estudo mais de forma acadêmica, não, somente os conteúdos obtidos pelas redes sociais. (Professor Dan - Março de 2024)

O professor Gê destacou o seu interesse na realização de estudos a nível de pós-graduação, bem como, está realizando um movimento de preparação para ingresso no curso de mestrado. Apesar das tentativas de ingresso ainda não terem se concretizado, é possível observar que esse movimento faz com que as práticas e experiências do professor sejam observadas de forma mais reflexiva, pois busca transformar os desafios da sala de aula em possibilidade de projetos de pesquisa, a fim de elaborar o projeto para ingresso no mestrado em educação, seu campo de interesse.

Fiz, sim, fiz lá na UECE através da UAB da Universidade Aberta do Brasil eu fiz um tema parecido, acabei esquecendo de mencionar que fiz na graduação o tema da educação infantil e a pós-graduação o tema foi o brincar no ensino fundamental, concluído o curso de especialização em educação física na educação básica. Eu tentei algumas vezes fazer o mestrado, tentei o mestrado profissional, uma das vezes fiquei em uma das etapas e também por conta da distância, e financeiramente também não ia conseguir porque era no município de Caucaia, era o Proinfo, que foi uma indicação de um ex-professor, consegui ser selecionado e faltava apenas a heteroidentificação, mas por conta das questões financeiras e nessa dificuldade não consegui concluir o processo, mas eu tenho hoje, sim,

interesse. Tentei agora na última seleção do mestrado de educação na URCA em Crato, porém não consegui a tempo entregar o projeto para submeter o trabalho para poder ser avaliado, mas tava com interesse em ingressar, pois como eu tô finalizando agora o programa de residência pedagógica em educação física na escola, o PRP no IFCE, eu desenvolvi o interesse muito grande, né? Eu estava tentando criar um projeto sobre a residência, o impacto da residência para as aulas de educação física, que são muito proveitosas mesmo, é uma experiência maravilhosa. Então, como estou como preceptor, cada vez mais eu tenho me interessado nessa área, né. Só que a área que eu busco atualmente é a formação de professores, foi a que mais me interessou, no mestrado foi essa área mesmo. Se não for algo específico da educação física, seria voltado para a formação de professores. (Professor Gê - Março de 2024)

O professor Ray não está vinculado a nenhuma linha de pesquisa atualmente, porém demonstrou interesse em continuar estudando, em especial na área da educação.

Atualmente eu não estou estudando nenhuma linha de pesquisa, mas pretendo continuar na área da educação, na qual hoje eu leciono né, e eu pretendo continuar nessa mesma linha. (Professor Ray - Abril de 2024)

Já o professor Caco teve um caminho um pouco diferente dos demais colegas, visto que teve ingresso no mestrado após a graduação, antes mesmo de iniciar a carreira docente na educação básica. O professor destacou que teve a oportunidade de sair da graduação para o mestrado, no qual os estudos, na área de corporeidade, ampliaram sua visão de mundo, mencionou, ainda, que tem interesse nos estudos voltados para a gestão escolar devido à ascensão profissional.

Atualmente, eu estou tentando terminar uma especialização na área de gestão educacional, só que eu estou para perder o curso... porque eu não estou conseguindo colocar como uma das minhas prioridades sabe!? no momento aí... enfim... está surgindo outras demandas, e eu estou priorizando essas outras demandas, aí essa especialização em gestão... também eu não vou mentir que eu comecei ela assim que entrei no concurso, porque pra mim era uma oportunidade de ascensão profissional em trabalhar na gestão escolar... só que aí tendo o contato com vários gestores e diretores, aí eu fui ver e vejo que isso aqui é algo que não vai do meu perfil e do meu estilo, então eu fui meio que desanimando também com essa especialização. E no mestrado a minha dissertação foi na área de corporeidade, na perspectiva mais sociológica, e eu investiguei os sentidos e significados da construção corporal de atletas de fisiculturismo, totalmente diferente da graduação. Mais porque a minha orientadora ela era socióloga e ela trabalhava na relação com o campo da educação física era a corporeidade, por mais que ela já tivesse feito investigações sobre o lazer no currículo dela, no momento essa era a área de estudo dela, e corporeidade sempre foi algo que me atraía dentro da graduação, então a gente foi tentando encontrar algo que alinhasse, sabe!? Aí fomos discutindo e chegamos nesse tema, porque o fisiculturismo foi o que inicialmente me levou para a educação física pelo fato de eu gostar

de acompanhar, não de querer ser atleta... e aí... poxa porque não eu ter esse olhar né, mais sociológico, um pouco mais sociocultural para essa prática, que ainda é tão negativizada em nossa sociedade, aí eu desenvolvi o meu trabalho em cima disso é... usando referências como Anthony Giddens, Le Breton e outros autores da área e da própria educação física. (Professor Caco - Maio de 2024)

O professor Lima também teve um caminho de formação a nível de pós-graduação antes de iniciar a carreira na educação básica, saindo da graduação para a residência. Sobre a especialização, na área de saúde coletiva, o professor destacou que foi uma complementação para a sua formação enquanto professor e para a sua atuação nos espaços formais e não formais.

Eu saí da universidade e já passei para a residência lá na própria instituição que tem uma residência em saúde coletiva, então, toda a trajetória acadêmica a iniciação científica e à docência faz com que a gente pesquise, aí já passei direto para residência e da residência já passei no concurso de Juazeiro, e agora estou tentando dar continuidade na minha formação agora continuada (Professor Lima - Junho de 2024)

Para Tardif (1991), existem duas formas em que os saberes são construídos pelos/as professores/as, sendo os saberes da 'formação' e os da 'experiência'. Os primeiros são manifestados como exteriores aos/as professores/as, visto que são produzidos em espaços no qual os/as professores/as não conseguem interferir diretamente, pois são "impostos" como produção oficial, a exemplo das matrizes dos cursos de formação inicial.

Já os saberes de experiências, esses podem ser produzidos diretamente pelos/as professores/as na sua prática docente em sala de aula, e nos espaços educacionais no qual o currículo é feito em construção coletiva, a partir do espaço produzido por sua autonomia, no qual são evidenciados alguns saberes em detrimento a outros.

Podemos observar, na categoria referente à formação para uma abordagem (des)colonial sobre o corpo, questões de sexualidade e gênero, durante o percurso de formação inicial e continuada. As experiências através de ações ou momentos de diálogo foram pontuais, não encontramos elementos que possam ter sido mais significativos para nortear de maneira a subsidiar com teóricas e/os fundamentos epistemológicos a atuação dos professores.

O professor Dan foi bem direto quando destacou, na sua fala, que não teve, em nenhum momento, uma formação para questões de gênero ou sexo, a expressão era

como se tivesse que finalizar o assunto, e nesse momento foi o que ocorreu durante a sua entrevista.

“Não, não, nunca, foi outro tempo isso foi há muito tempo atrás então não” (*Professor Dan - Março de 2024*)

O professor Gê tentou, em alguns momentos, retomar nas lembranças, momentos, ações, eventos ou conteúdos sobre essa abordagem mais (des)colonial voltada para o corpo, sexo e gênero. Porém, as experiências dele estão voltadas mais para as questões de inclusão e educação ambiental na utilização de materiais e recursos alternativos, como jogos e brincadeiras recicladas.

Na graduação, não! Porque a gente já tinha tido um professor que ele gostava de trazer um pouquinho essas questões, mas sempre é mais voltada para área pedagógica mesmo, assim voltado para discussão sobre gênero não tinha, não teve mesmo. As temáticas que a gente via bastante é... (pensado) agora não me recordo direito, mas a gente falava também sobre o papel do professor enquanto agente né de mudança de vida, o nosso papel do professor diante dos alunos. O que a gente poderia mudar com a gente né, falando um pouquinho sobre o projeto de vida, tivemos muitas discussões sobre isso, sobre essa questão de como nós professores poderíamos melhorar, ou colaborar com a vida dos alunos. Falávamos também sobre todas as áreas da educação, como eu falei da educação adaptada, mas a gente fala muito sobre esportes não convencionais, esportes diversificados onde a gente não consegue ver, saia um pouquinho do convencional e trabalhar com essas temáticas assim como desenvolver e criar brinquedos e jogos de forma reciclados, fazendo a adaptação de materiais. Porque mesmo sendo uma faculdade particular, os professores eram muito empenhados em nos mostrar a realidade que existia mesmo das escolas, né. Tentava e preparava a gente para vida mesmo, e principalmente no ensino público, alguns professores eram também professores da rede pública, então eles traziam a realidade e mostravam e tentavam pelo menos trazer pra gente essas temáticas sociais, muitas vezes e, inclusive, principalmente.
(*Professor Gê - Março de 2024*)

O professor Ray também não conseguiu recordar momentos formativos durante a graduação. Ele relatou sobre uma experiência, porém esta experiência está voltada para a perspectiva de dialogar com o corpo, imagem corporal e aceitação, bem como com questões voltadas para o corpo padrão, em especial para os profissionais da área da saúde, que tem esse corpo rotulado no mercado de trabalho.

Eu não me recordo assim, especificamente dentro das disciplinas... mas me recordo de projetos que aconteceram dentro da universidade. Eu participei acho que foi... foi... um dia de palestras relacionado a esse ponto dentro da educação física. Nós participamos também de um encontro com o curso de psicologia que falaram muito da questão da

aparência, a questão do seu ser para aquela profissão, tanto para psicologia como para educação física, que naquela época tratamos sobre a questão do peso né, da sua aparência em relação para quem vai trabalhar com exercício físico por exemplo, quem vai trabalhar em academia por exemplo entendeu?! A gente teve aquela discussão que foi ... é... algo que me surpreendeu também na verdade né, porque a aparência naquela época... assim... todas as pessoas que estavam nesse encontro falavam ou você se parece com o produto que você está vendendo ou você não vai conseguir vender, que no caso ser um corpo robusto, um corpo bonito, um corpo treinado, malhado ... então foi isso esses dois encontros. (Professor Ray - Abril de 2024)

O professor Caco destacou que, na graduação, não teve essa oportunidade de estudos sobre gênero, mesmo que as disciplinas tivessem uma aproximação para o tema não foram abordados de forma direta nas aulas, e que no mestrado ele teve a oportunidade de estudar sobre as relações de gênero, sexo e corpo, além de ter vivenciado os debates no contexto político da época, entre 2018 e 2019, recordando que foram temas importantes para a construção de um currículo que pudesse ser mais equânime.

Corpo, sexo e gênero na graduação. Na graduação, não! Assim, mais que houvesse margem nas grades das disciplinas, mas isso não foi abordado diretamente sabe!? É... já na pós-graduação teve a própria disciplina da minha orientadora, que eu não vou lembrar o nome agora que é muito longa, na pós os nomes são muito extensos (risos)... era bem próximo a nome aspectos socioculturais da educação física, algo assim ou do corpo e da educação física. E nessa disciplina a gente estudava, passou de tudo um pouco né, desde as questões de raça, questões de gênero, o sentido que a gente atribui ao corpo do início ao fim da vida, a gente foi discutindo tudo isso, há (lembrou de algo nesse momento) além de serem discussões bastante presentes no cotidiano da pós graduação, porque iniciei o mesmo em 2018, então nesse ano o Brasil estava vivendo um momento político muito conturbado, e aí tá né... mas estava aflorando muito essas discussões então tinha muito aquele dualismo político, e era sempre um lado contra o outro, então eu procurava buscar entender o que estava acontecendo, além de vivenciar isso nessas disciplinas era constante a discussão na pós-graduação, e eu procurava me informar por outras fontes. (Professor Caco - Maio de 2024)

O professor Lima tentou buscar na memória sobre, porém não conseguiu recordar nenhuma experiência que foi marcante na sua formação sobre os temas corpo, sexo e gênero.

Na graduação olhar... (pensando)... corpo sexo... não me recordo de ter contato com esse tema. (Professor Lima - Junho de 2024)

Temos alguns documentos que podem nortear as práticas e formações de professores para as questões de sexo, gênero e corpo, na escola, como a Constituição Federal Brasileira (1988), nos artigos 3º, 5º e 26º.

No Art. 3º, se apresenta a definição entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a promoção "do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". No Art. 5º, encontramos a afirmação de que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza" e afirmando, expressamente, a igualdade entre homens e mulheres como preceito constitucional. E no Art. 206, se dispõe que o ensino deve ser ministrado, dentre outros, com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) se soma ao conjunto de direitos para todas as crianças e adolescentes à liberdade, incluída a liberdade de opinião, expressão e de crença.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996) reproduz e amplia, em seu Art 3º, os princípios que devem basear o ensino, em destaque para: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância.

E o Plano Nacional de Educação (2014-2024) define, entre suas diretrizes, a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" e a "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental." Entre as estratégias, está a necessidade de fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar em situações de discriminação, preconceitos e violências na escola e o desenvolvimento de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando a rede de proteção contra formas associadas de exclusão.

Esses são quatro dispositivos legislativos que podem ser utilizados como embasamento para a gestão e seleção dos currículos da formação inicial, que

deveriam ser apresentados nas formações inicial e continuada dos professores, para que pudessem ser amplificados as vivências nas unidades escolares.

Outro ponto que podemos observar, é a ausência de formação significativa em temas (des)coloniais, como gênero, sexualidade e corpo durante a formação dos professores, o que limita a capacidade dos docentes em lidar com a diversidade cultural e social dos alunos em um ambiente escolar cada vez mais multicultural. A falta de aproximação desses temas pode gerar desafios ao encontrar os estereótipos e preconceitos no ambiente educacional.

Embora alguns professores tenham destacado a aplicabilidade de suas especializações na prática docente, como sua experiência na residência pedagógica, há uma necessidade geral de melhorar a articulação entre teoria e prática na formação dos professores. Isso poderia ser alcançado através de programas que incentivem a reflexão crítica sobre a prática educativa e que integrem estudos de caso e experiências práticas, desde a formação inicial.

Cada professor traz uma perspectiva única sobre sua formação e prática educativa, o que destaca a complexidade e a multidimensionalidade da profissão docente. No entanto, essa diversidade também requer abordagens formativas mais direcionadas, em especial, para a perspectiva (des)colonial, para que possa ser possível atender às diversas necessidades dos espaços escolares, bem como de interesses dos professores a partir das suas experiências individuais.

É importante ressaltar que a inclusão de temas (des)coloniais, a articulação entre teoria e prática e a implementação efetiva de princípios legislativos são alguns dos desafios identificados que podem beneficiar significativamente a qualidade da educação e a capacidade dos professores de promover uma sociedade mais justa e inclusiva.

4.1.2 Chegada na Escola

Os cinco professores são oriundos do concurso público municipal, realizado em 2019, com convocações a partir de 2021, e passaram por experiências de escolha da escola de lotação em momentos diferentes, de acordo com a classificação e convocações. Alguns tiveram oportunidade de escolher a escola dos anos iniciais e, para outros, a opção foi induzida pela quantidade de carências.

A escolha e a chegada na escola é um passo marcante na vida pessoal e profissional, assim como eu, todos nós professores/as lembramos da nossa primeira escola, da nossa experiência em passar em concurso, da escolha da escola na sede da secretaria sem conhecer a escola pessoalmente, ou seja, é um momento que marca e define muitos caminhos.

Para o professor Dan, essa escolha foi por questões de localização, visto que não morava na cidade e foi buscando a melhor região e proximidade à área que tinha intenções de residir, além disso ficou triste pelas questões de vulnerabilidade da cidade, o que lhe afeta emocionalmente.

Pronto eu tô lotado em dois colégios né, mas o que você tá perguntando é referente do primeiro ao quinto, eu passei um concurso em 2019, aí passei dois anos esperando ser chamado, aí foi chamado para Juazeiro, e a escolha da lotação nessa escola então tipo foi um tiro no pé, em Juazeiro do Norte é uma terra que é muito parecida com Fortaleza, porque eu morava na praia né. Eu morava em Jericoacoara, tava há quatro anos lá, ganhava bem lá como personal trainer, só que aí a estabilidade do concurso me fez sair de lá de Jericoacoara para Juazeiro do Norte que tem uma terra que é muito parecida com Fortaleza muitos habitantes, então tem miséria, tem poluição, tem falta de saneamento básico, tem prostituição, tem muita droga, tem violência, tem roubo, tem assalto e essa é a realidade de todos os municípios e Jericoacoara por exemplo não tem isso, então isso nos afeta mentalmente espiritualmente todos os dias quando você sai de casa. (Professor Dan - Março de 2024)

Para o professor Gê, que também vem de outra cidade, a sua escolha foi por meio de indicações sobre a escola em relação aos resultados e índices de avaliações, bem como por ser uma região mais central da cidade. Sua escolha também se deu pela oportunidade de trabalhar com o público dos anos iniciais, que era algo que já vinha estudando e trabalhando desde a graduação.

Eu sou concursado né, efetivo agora do último concurso que teve no município de Juazeiro, estou há quase três anos, faltando poucos dias, quinze dias, para formar três anos, quase terminando o estágio probatório. E desde o início que fiz a seleção e como era de outra cidade, eu busquei escolas que tivesse pelo menos uma estrutura voltada para educação física né, onde eu pudesse desenvolver o meu trabalho, que tivesse espaço, e porque me falavam bastante da escola, aí eu tô lotado nela, na parte da tarde com 100 horas. E busquei justamente essas informações né, e algumas pessoas me comunicaram e falaram que era uma das escolas que era mais procuradas e tal, que tinha uma boa captação, vamos dizer assim né, e fui buscar, por isso que me lotei lá né. Porque também venho tentando fazer uma mediação de como era uma cidade nova, e eu não conhecia, e tentar e ali para os locais mais indicados para tentar desenvolver o meu trabalho. (Professor Gê - Março de 2024)

O professor Ray foi convocado em 2022 e não teve muita escolha devido às lotações existentes, a escola em que foi lotado era a única que tinha como conciliar com os horários da lotação e, mesmo assim, inicialmente, ficou em três escolas para fechar sua carga horária, relatou que está em processo de solicitação de remanejamento para que possa ficar em duas escolas e, como é da cidade, não teve preocupações em questão de adaptação com os bairros diferentes em que está lotado. Destacou, em sua fala, mais as características das turmas em que hoje está lecionando.

Estou na escola há cerca de 1 ano e 3 meses, ministrando a disciplina de corpo e movimento... As aulas de corpo e movimento como ela é já no nome é uma disciplina que foca na psicomotricidade, na habilidade motora ... fina... grossa... ela trabalha muito com a questão da socialização, então tem muitos nomes na disciplina corpo e movimento que trabalha a educação física mais com o foco na criança sabe?!... no desinibir... no agir dele entendeu... no deixar ele agir mais um pouco por conta própria, mas usando alguns equipamentos que a própria educação física usa hoje, como rede, bola, raquete entendeu... então a gente deixa na disciplina de corpo e movimento tem uma atuação maior do aluno em relação às propostas que a gente coloca né, e não como a educação física tem já os seus esportes o voleibol, o basquete... então o professor tem que intervir muito e no corpo e movimento não. Como a gente tem umas turmas que são muito é... heterogêneas... sai do 1º ano e de repente vai para o 5º ano, então o 1º ano tem uma característica diferente né, a gente deixa eles mais à vontade, para que eles brinquem, para que eles se divirtam, sabe... mas sempre direcionando os objetos na questão da lateralidade... a questão da manipulação do objeto... se vai trabalhar com a direita ou com a esquerda... “Qual o lado da quadra? Que lado é esse?” Entendeu?! “Nós vamos correr para qual lado? Você está correndo para qual lado?” E fazer com que o aluno, ele aprenda toda aquela habilidade e desenvolvimento motor brincando, então essa é a principal na minha opinião do corpo e movimento. (Professor Ray - Abril de 2024)

O professor Caco também teve que aguardar a sua convocação, que demorou dois anos, e assumiu o desafio de ficar em três escolas para completar a carga horária, sendo que a escola de tempo integral é onde possui a maior carga horária, com 100h, entretanto, ainda espera realocação para ficar em, no máximo, duas escolas, facilitando o deslocamento e planejamento das aulas.

Já estou na escola há um ano e nove meses, trabalhando com a disciplina de corpo e movimento nos anos iniciais. Eu tinha sido aprovado no concurso de 2019, a gente ficou aguardando a convocação, e a convocação saiu no final de 2021, a notícia saiu no final de 2021 e em janeiro de 2022 houve de fato a convocação, em março a cerimônia de posse e no final do mês de março de 2022 teve a lotação. Aí fui lotado em três escolas o Antônio, o Senhor C. que é uma escola da zona rural, essas duas com turmas de anos finais do ensino fundamental e a escola integral de anos iniciais 1º ao 5º ano que ministra a disciplina de

corpo e movimento, a princípio a escola integral foi a minha maior carga horária que eu tinha 100h nessa escola, 60h em outra e 40h nessa escola, e hoje inverteu completamente. Mas eu cheguei na escola como sendo minha escola de origem, com minha maior carga horária e tipo com o meu maior desafio também, porque apesar de já ter trabalhado com o público, eu iria encontrar uma realidade totalmente diferente (aqui o professor remete a questão de vulnerabilidade social) (Professor Caco - Maio de 2024)

O professor Lima, assim como os demais, é efetivo no concurso de 2019, porém sua convocação só ocorreu em 2024. O seu desafio foi chegar na escola com o ano letivo em andamento, bem como assumir turmas que estavam sem aulas de educação física desde o início do ano letivo. Foi lotado em duas escolas de tempo integral para ministrar aulas de corpo e movimento.

Aqui no município estou há três meses, a chegada foi desafiadora, porque assim, a gente pega o ano letivo já em andamento, então a gente já chega nas escolas aí já tem que pegar o trem andando, e aí você conseguir né, então cheguei aqui na escola e peguei uma realidade mais tranquila do ponto de vista, que já tinha um professor da área e foi só substituir no que diz respeito a atualização do sistema e do planejamento, e comecei daquele dia, já na outra escola eu cheguei e não tinha professor, então eu entrei em abril e já estava com dois meses de aula de ano letivo e nisso não tinha professor e eu tive meio que me situar melhor, porque aqui tinha um professor que eu me sentei e conversamos, o que você está fazendo, como posso continuar aqui?! Na outra não, na outra apesar de ter dois meses de bimestre não tinha professor. Então, meio que a gente já tinha um bimestre perdido, aí eu tentei ver o que eu podia fazer no que diz respeito de alguma atividade para não perder toda aquela proposta, que a gente tinha a proposta pedagógica para o primeiro bimestre, foi desafiador por isso, na rede em si não estava estruturada para receber a gente né?! Então, assim, a gente chegou na escola que não tem professor, aí ficamos pensando assim o que eles viram, o que eles não viram, só no mês de abril que os alunos foram ter o primeiro contato com a disciplina de corpo e movimento, até então estava sendo realizado o tempo apenas com monitores e cuidadores, eles estavam usando esses espaços de aula até a nossa chegada. No que diz respeito à escolha na lotação, o que foi nos dito que a princípio a gente fez o concurso para o fundamental II, mas devido à falta de... de ter uma carência real, onde tinha as escolas de tempo integral eles estariam nos lotando. Então foi nos apresentada a carga horária com a disponibilidade da rede e a gente foi fazendo a escolha até fechar a nossa carga horária né, no concurso. Aí chegando na escola, temos uma proposta pedagógica para todos os anos, e aí a gente procura seguir, de acordo com a nossa realidade da escola, com a disponibilidade de espaço, de material, a gente vai se organizando quanto a isso. (Professor Lima - Junho de 2024)

Todos os professores compartilham o desafio comum de se adaptar a novos ambientes de trabalho, lidando com realidades sociais e estruturais diversas, e buscando maneiras de efetivamente contribuir para a educação dos alunos. A escolha

das lotações marcou o início de uma nova etapa profissional, bem como um momento de ajuste pessoal e adaptação a novos contextos sociais e culturais.

Nos relatos, não há uma exploração direta ou explícita da perspectiva (des)colonial. As narrativas se concentram, principalmente, nas experiências individuais dos professores ao escolherem suas lotações e enfrentarem os desafios associados ao início de seus trabalhos nas escolas. Os relatos focam em aspectos como localização, estrutura da escola, adaptação pessoal e profissional, e desafios específicos encontrados em cada contexto educacional.

A perspectiva (des)colonial, geralmente, se refere a uma abordagem crítica que questiona e desafia estruturas de poder nesses espaços, para buscar uma revalorização das culturas e conhecimentos marginalizados historicamente. Isso pode incluir uma análise das relações de poder, da identidade cultural e da linguagem, além de uma crítica às normas eurocêntricas que, frequentemente, dominam o currículo e as práticas educacionais.

Paulo Freire (1981) argumenta que o sistema educacional frequentemente reproduz relações de poder e perpetua visões de mundo eurocêntricas, marginalizando culturas e conhecimentos não hegemônicos. Sua crítica às normas eurocêntricas presentes nos currículos e nas práticas educacionais contribui para a compreensão do controle social exercido por meio da educação. Freire destaca que essa marginalização reforça uma lógica opressora, que desvaloriza saberes locais e populares, promovendo a alienação cultural. Assim, ele defende uma educação emancipadora, crítica e dialógica, capaz de valorizar a diversidade de conhecimentos e de promover a transformação social ao questionar as estruturas de poder que condicionam o pensamento e as práticas pedagógicas.

Em suas obras, como "Pedagogia do Oprimido" e "Educação como Prática da Liberdade", Freire (1981; 2015) defende uma educação libertadora que capacite os alunos a refletirem criticamente sobre sua realidade, a fim de transformá-la. Ele propõe uma educação que valorize as experiências e saberes locais, desafiando as hierarquias de conhecimento impostas pelo colonialismo e pelo eurocentrismo, trazendo as perspectivas sobre como reconstruir o currículo e as práticas educacionais para refletir e respeitar a diversidade cultural e promover uma justiça social mais ampla.

Para trazer a perspectiva (des)colonial para o contexto dos professores apresentados, poderia se explorar como as suas escolhas de lotação foram

influenciadas por dinâmicas de poder, como as condições sociais e econômicas das comunidades escolares, e como eles buscam promover uma educação inclusiva e respeitosa das diversas identidades culturais presentes nas escolas. Isso poderia enriquecer a reflexão sobre as práticas pedagógicas e o impacto das estruturas sociais mais amplas no trabalho dos educadores.

4.1.3 Currículo

A disciplina de corpo e movimento faz parte dos componentes curriculares da parte diversificada do currículo da rede municipal de ensino, segundo as diretrizes curriculares do município, o componente curricular é apresentado com a seguinte ementa: “Cuidar do Corpo é uma necessidade concreta que requer atenção e cuidado, onde se deve ter como ponto de partida a descoberta e conhecimento do corpo, uma vez que, significa cuidar de uma nova sociedade que se encontra em processo de construção”.

Assim, a ênfase das práticas pedagógicas deve direcionar conhecimentos inerentes ao desenvolvimento histórico e social das práticas corporais, despertando no aluno o aprofundamento sobre a realidade. E, ainda, tem como o principal objetivo: “Experimentar, explorar e interagir corporalmente construindo relações de respeito, diálogo e cooperação”. (Anexo C)

O professor Dan apresenta que as aulas são “o de sempre”, no sentido de aulas e atividades práticas de interesse das crianças. Essa é uma fala que, muitas vezes, é vivenciada em escolas que ainda não têm a implementação das aulas de Educação Física por profissionais com formação específica, e em que a cultura das aulas são mais livres.

Professor é o de sempre, Eu graças a Deus eu tive o privilégio e o prazer participar de dois anos em duas campanhas diferentes de um projeto chamado Ceará cresce brincando, esse projeto que todos os municípios do Ceará mandavam quatro brinquedistas para fazer um curso de um mês em Fortaleza, então eu tive o privilégio de duas campanhas em dois anos seguidos fazer isso, eu fico privilegiado porque aumentou em muitas ferramentas a possibilidade de desafio de todo o professor de Educação de educação física tem que é de 99% dos colegas que eu trabalhei todos estão sem material para realizar algum tipo de trabalho, sempre você tem que utilizar de esforço de criatividade e de dar um jeito para poder fazer com que as aulas aconteça somente com a quadra, e às vezes nem a quadra tem, pronto aí exatamente a mesma coisa lá na escola, não tem um material para esportes, mas tem um material para educação infantil, então a gente vai adaptando, vai

criando, vai mudando, vai se adaptando com o material que tem lá e vai oferecendo as aulas de acordo com o material e com a experiência que a gente tem.(Professor Dan - Março de 2024)

O professor Dan destaca, ainda, que busca organizar as aulas em uma parte teórica e outra prática, com momentos que teoriza e depois realiza a sua prática através de brincadeiras e ludicidade.

A aula são dois períodos, metade da aula é aula teórica e a outra metade é aula prática, então funciona basicamente assim, dentro do meu plano como eu faço, por exemplo, se naquele dia eu tô ensinando para eles o que é coordenação motora grossa exemplos de movimento de coordenação motora quando vamos para aula prática, aí a gente faz brincadeiras onde utiliza bastante esse fundamento, eles têm o entendimento no psique deles o que sempre faço para eles lembrar que são movimentos de tal maneira que numa próxima aula vamos aprender sobre correção motora fina, na próxima aula sobre lateralidade, na próxima aula psicomotricidade e, assim, sucessivamente, a gente vai aprender algo na aula teórica e na prática, a gente reforça o da aula teórica para poder, eles, brincando, fixar e aprender o conteúdo dado.(Professor Dan - Março de 2024)

O professor Gê relata que teve dificuldade inicialmente, em especial, em romper os estereótipos das aulas que eram mais livres. Até as crianças têm a expectativa de sair da sala e ficar livre, mas, além disso, o professor destaca que sua metodologia está voltada para reconhecer as questões socioemocionais, visto que as crianças estão em tempo integral na escola, sendo uma das competências que o professor reconhece como relevantes para serem inseridas nas aulas.

Aí as minhas aulas elas no começo eram bem estereotipadas mesmo pelos colegas, aí quando a gente tenta trabalhar e mostrar que existe um documento que vai reger as diretrizes né, a gente vai tentar dialogar com a própria Seduc que é a secretaria sobre essas aulas e então... no começo foi bem difícil, de desapegar os colegas sobre essa perspectiva deles, mas aos pouquinhos a gente vai falando, convencendo e explicando a questão do corpo e movimento de uma forma geral. E, atualmente, as nossas aulas têm um pouquinho mais de impacto, vamos dizer assim, na vida das crianças e dos colegas também, porque eles conseguem perceber a importância da gente trabalhar a criança como uma forma integral. Apesar de que no fundamental I os anos iniciais têm muito essa questão de trabalhar essa questão locomotora, mas eu, nas minhas aulas, elas têm uma proporção maior, do ser a minha metodologia de trabalho, voltadas para as questões socioemocionais né. Então, eu trabalho muito com as minhas crianças sobre isso, sobre como eles se sentem, como é que eles estão se sentido, é converso bastante com eles, diálogo com eles, tem vezes que a aula passa em dez e quinze minutos só a gente conversando como foi o dia deles, porque como é uma escola de tempo integral, a gente tem que pensar um pouquinho no bem-estar das crianças que já estão ali, passam dez horas do dia delas ali na escola. E quando elas escutam que é a aula de corpo e movimento, quando a gente vai

apresentar o conteúdo, enfim, elas já têm uma expectativa muito grande de que vão sair da sala né. (Professor Gê - Março de 2024)

O professor Gê aborda, ainda, em sua fala, que usa a ludicidade como estratégia para ministrar os conteúdos e, através das brincadeiras, busca tratar de temas como a violência sexual, assunto que chega como uma demanda social da comunidade para dentro da escola e da sala de aula.

Elas quem sair da sala, saí dali daquele quadrado né, daqueles metros quadrados né, para poder dispersar toda a energia que está acumulada, então, à primeira vista, é o que eles imaginam quando nos ver né. Tanto que a gente “corrige um pouco”, mas é mais a questão do costume, não agora é a aula de educação física, ou recreação, aí a gente acaba falando que não é corpo e movimento, que a gente vai trabalhar algumas outras questões. E eu sempre tento trazer essas questões mesmo, aí alguns companheiros e residentes, estagiários que vão passando até comentam sobre isso, porque eu tento buscar essa perspectiva diferente mesmo, falar sobre eles do corpinho, quando eles entenderem realmente o corpo que a gente percebe que eles têm ... meninas de seis e sete anos não tem a mínima noção de coordenação motora, muito fraca mesma, aí a gente vai trabalhar um pouquinho de tudo isso. Então eu acredito que, as aulas de corpo e movimento comigo né, que eu busco é dessa forma integral mesmo. Vai ter sim a ludicidade, vai ter a brincadeira, vai ter a parte do conteúdo mesmo das diretrizes propõem, mas eu gosto mesmo de trabalhar, principalmente, os aspectos socioemocionais mesmo, saber como eles estão, da gente entender um pouquinho do corpo, tem o trabalho com essas questões sociais quando tem, por exemplo, o ano passado trabalhamos basquete sobre o combate à violência sexual né, e enfim, todas essas temáticas que seriam polêmicas para outras pessoas, eu gosto de trabalhar com eles, para poder eles irem começando a entender mais ou menos um pouquinho através das brincadeiras. (Professor Gê - Março de 2024)

O professor Ray apresenta o componente como características do desenvolvimento motor e psicomotor, como é descrito no documento norteador da rede. Porém, destaca que busca estimular a autonomia da criança, dentro e fora da escola, para que inicie a construção de um reconhecimento de si enquanto sujeito social.

Quando a palavra diz corpo e movimento, eu acredito que seja corpo em movimento, então a gente trabalha muito essa questão do... saltar... do agir... do correr... entendeu?! Então é essa a concepção eu que acho de você auto... de ter autonomia da criança em relação a... ao conhecimento de si próprio, entendeu?! De como ele pode agir ali no meio também... então é como ele consegue se comportar, de ter noção de espaço, de ter noção de tempo, a questão óculo-manual que eu vou fazer ali né, tudo isso a gente trabalha dentro do corpo e movimento, esse é a concepção que eu tenho, nós trabalhamos o corpo da criança dentro dessa disciplina para que ela se situe não só dentro da quadra, não só na escola mas na questão da sociedade também, onde eu posso ocupar o meu espaço... e como é que ela consegue contribuir né ocupando aquele espaço, aquele meio ambiente através de cada

estímulo, não só o estímulo do professor na escola, mas o estímulo na escola para ele, da professora da sala para ele, da teórica... da sociedade para ele também entendeu?!
(Professor Ray - Abril de 2024)

O professor Caco destaca que a disciplina de corpo e movimento é integrada ao currículo diversificado, com duas aulas semanais à tarde e com turmas do 4º ano. Ele enfrentou um desafio com as crianças por estas terem menor vivência prévia, devido à pandemia, o que exigiu abordagens diferenciadas para compreender e explorar o corpo e seu espaço de forma adequada à idade e ao desenvolvimento motor.

A disciplina de corpo e movimento é da grade diversificada, como é integral tem a base comum e a base diversificada, essa base diversificada as aulas aconteciam à tarde, e aí iam encaixando outras disciplinas né, além das tradicionais e a disciplina de corpo e movimento ela tinha essa frequência de duas aulas semanais em cada turma do 1º ao 5º ano, e aí de segunda a sexta essas aulas eram distribuídas no período da tarde. (Professor Caco - Maio de 2024)

O professor Lima mencionou que a disciplina de corpo e movimento envolve duas aulas semanais por turma, o que apresenta desafios significativos devido à falta de estrutura física adequada na escola, pois esta possui apenas um espaço ao ar livre disponível, o que acarreta com que o professor enfrente dificuldades para realizar atividades, especialmente em condições climáticas adversas. A escola E.C.M. carece de infraestrutura coberta, enquanto a E.T.E.P. oferece melhores condições, pois possui uma quadra ampla, o que acarreta em duas experiências distintas na rede.

A disciplina de corpo e movimento como ela funciona, é assim: nós temos duas aulas por turma, então a gente tem duas aulas semanal, e é uma disciplina bastante desafiadora em vários aspectos, sejam eles estruturais e materiais, como a educação física em si, tipo nós temos hoje aqui na E.C.M nós não dispomos de um espaço coberto, de um pátio, de uma quadra para aulas, a gente só tem um espaço no final da escola aberto, e os alunos meio que ficam no sol, ou na chuva se tiver chovendo, são três professores e às vezes coincide nós três de estarmos lá, e temos que dividir o espaço de 15m², temos que adaptar com os três professores, e é desafiador nesse sentido em questão estrutural, e material até a gente tem, chegou material e a gente consegue nos adaptar melhor, já não tem espaços e não ter material seria um desafio maior, pelos menos em questão de material a gente tem, já estrutura o E.C.M especificamente a gente sofre muito, já no E.T.E.P. na outra escola, não, lá a gente tem uma quadra muito grande dentro da escola, aí fica melhor de trabalhar, a gente consegue várias outras atividades que aqui se torna praticamente que impossíveis, porque é um espaço reduzido e aí para três professores e aí a gente tem essa problemática.
(Professor Lima - Junho de 2024)

Ainda sobre a rotina da disciplina na escola, observamos como os professores realizam os planejamentos das atividades, observando elementos que possam ser utilizados como práticas (des)coloniais, visto que a seleção dos conteúdos, segundo os professores, já foi definida pela matriz curricular, porém a autonomia e a prática docente podem surgir como elemento de aproximação e significação para a aproximação das crianças aos conteúdos.

O professor Dan relatou que o planejamento não ocorreu devido ao fato de estarem usando o plano do ano anterior, e ele teve que continuar com o plano anual já definido na escola. O professor relatou que usa as redes sociais para inspirações nas aulas e que fica restrito aos temas cadastrados no portal online da secretaria de educação.

Não existe, ano passado, por exemplo, o conteúdo já é jogado no sistema chamado GT do município então o sistema online que é o diário online e lá já tem um conteúdo anual já pré-estabelecido, que eu acho, assim ... os outros municípios do qual trabalhei juntava que todos os professores daquela específica disciplina e nós decidimos o que ia trabalhar no ano, alguns puxando para afinidade de cada um, mas... mas a gente decidia. Mas pelo menos no ano passado e esse não, nós elaboramos o plano anual. Mas aqui já existe e a gente vai buscando os temas que estão lá no sistema e vai trabalhando de acordo com o que tem lá e aí durante o planejamento eu tenho que me atentar no que eu tô pensando se tá dentro do G&T dele porque tudo tem que ser registrado, tudo tem que estar lá, pois não tem como nós cadastrarmos algo a mais já tá registrado e a gente vê quais ferramentas temos para realizar e quando não tem pesquisa no YouTube de forma de realizar.
(Professor Dan - Março de 2024)

O professor Gê também destacou o mesmo documento, que foi recebido pronto da secretaria. E mencionou que, embora reconheça o documento, considera que está desatualizado desde a sua entrada na rede municipal.

Dessa forma, ele prefere escolher temáticas que considera mais relevantes para o seu planejamento anual. Ele inicia o ano com atividades diagnósticas, focadas na coordenação motora e movimentos básicos, progredindo para esportes no segundo bimestre e, posteriormente, explorando esportes alternativos e práticas corporais de aventura. No ciclo I, concentra-se em atividades circenses, acrobacias e ginástica rítmica, enquanto no ciclo II explora práticas corporais de aventura.

Além disso, ele incorpora danças folclóricas, cantigas de roda e interclasse para dinamizar suas aulas, ele relatou que não fica preso ao documento e que insere temas relevantes para os alunos a partir da observação em sala, sendo assim,

podemos observar uma tendência (des)colonial ao apresentar as histórias das danças folclóricas da região.

Ponto a gente recebe um documento da secretaria, na verdade acho que já tá bem atrasado né, esse documento, porque quando eu entrei e ingressei na rede municipal, eu recebi esse documento, ele não foi atualizado, então eu seleciono ... pego orientações do documento que tá lá né do currículo das escolas de tempo integral, eu pego um pouquinho de base, mas eu não fico engessado ao que tá lá proposto né. Vou trazer as temáticas que são mais relevantes pra mim no momento do planejamento, no meu planejamento anual. Então, eu gosto muito de trabalhar as temáticas, como já falei, das datas comemorativas, eu busco no começo do ano tentar fazer uma atividade mais diagnóstica, entendeu? Como eles se comportam... mas em questão à coordenação motora, os movimento propulsores básico, no início mesmo eu começo selecionando essa parte no primeiro bimestre, e no segundo bimestre mais atividades voltadas para os esportes e após o meio do ano, as práticas voltadas para esportes alternativos, para práticas corporais de aventura, sendo que no ciclo I são trabalhadas as atividades mais circenses, acrobacias e ginásticas rítmicas e no ciclo II eu tento trazer um pouco mais sobre é... (pensando) atividades voltadas para as práticas corporais de aventura, falo um pouquinho também sobre ... o que eles gostam bastante né, como tem o interclasse a gente tenta mediar um pouco ali nesse tempo sobre as danças folclóricas também que eu gosto de trazer, cantigas de roda e é mais ou menos dessa forma que eu trabalho. A gente traz sim o esporte, mas eu trago um pouco mais dinamizado para essa parte. (Professor Gé - Março de 2024)

O professor Ray também relatou que recebeu o documento da secretaria de educação pronto, com os conteúdos selecionados, e que ele faz as adequações em relação às turmas por idade. Explica, ainda, que a escola não segue uma seleção de conteúdos específicos, mas adota a proposta curricular municipal que abrange desde o Ensino Fundamental, anos iniciais, até os anos finais do ensino fundamental. Ele destaca a importância de ensinar as crianças a "saber fazer" e a "aprender a fazer" durante as aulas, iniciando com explicações sobre as atividades planejadas e observando como os alunos se situam nelas.

A concepção de corpo, das crianças, é vista como espontânea e natural, sem muita preparação prévia para as atividades físicas. O desenvolvimento das habilidades ocorre de maneira progressiva ao longo dos anos, começando com noções básicas de espaço e habilidades motoras finas nos primeiros anos, até atividades mais complexas e específicas nos anos seguintes, como correr, saltar, jogar e manipular objetos. Essa progressão reflete uma evolução dentro da disciplina adaptada às necessidades e capacidades das diferentes faixas etárias.

Não tem uma seleção de conteúdos de gênero dentro da proposta da escola. Tem a proposta do município, que eu acredito que seja de 2019 essa proposta de corpo e movimento, que ela perpassa todo o ensino fundamental I e o ensino fundamental II, [...]. No planejamento é levado em consideração cada turma... assim temos o 1º ano um conteúdo... no 2º ano temos uma outra proposta [...] o que eu levo em consideração é a turma e a idade a qual a gente tá trabalhando. Eu acho que nós trabalhamos assim... com essa disciplina... a gente trabalha na perspectiva do... saber fazer, do aprender a fazer... do... analisar que eu estou fazendo também para a criança. [...] eu vejo a concepção do corpo deles, das crianças uma ação muito espontânea sabe, uma questão muito espontânea deles, não tem assim é... eu não acho que eles se preparam tanto para fazer aquilo, eles só o fazem né, então eu acho que é isso que eu posso dizer relacionado a concepção de corpo... é muito complicado responder sabe... exemplo assim... eu acho que no geral quando... porque a proposta diz várias coisas... mas toda vez que a gente vai pontuar para outra turma a gente ver aquela mesma habilidade, a mesma proposta de antes, só que no começo é uma coisa mais... mais simples... por exemplo no 1º ano a gente trabalha muito na questão da noção de espaço né, na questão da... da... habilidade motora fina, que é dentro da sala de aula mesmo a gente faz essas atividades, de corpo e movimento na imagem no papel a parte teórica, deles escreverem é... então assim... no começo a gente trata muito essa questão da criança ela ter um pouquinho de autonomia no 1º e 2º ano, entendeu?! Aí quando você chega no 3º e 4º ano, a gente vai trabalhar aquela mesma habilidade só que com a questão mais específica né, a criança não só ela vai correr e saltar... mas ela vai correr, vai saltar e ela vai jogar um objeto, vai manipular um objeto, então eu acho que... existem essa... essa... é... essa evolução, entendeu?! Dentro da própria disciplina, de acordo com a turma e de acordo com a idade dessa turma, certo! (Professor Ray - Abril de 2024)

O professor Caco relatou que, quando chegou na escola, não teve orientação quanto ao planejamento dos conteúdos, e seguiu da forma como ele diagnosticou as competências, em especial para as habilidades motoras das crianças. E somente após o final do ano letivo é que lhe foram apresentadas as diretrizes do município.

No primeiro ano, eu não tive contato com o currículo. Foi tão atropelado o ano, que passou batido de perguntar sobre o currículo da disciplina, e eu meio que acreditava que eu tinha que elaborar, então eu montei o currículo inicialmente. Aí fui trabalhando dentro da perspectiva lúdica de jogos e brincadeiras e o desenvolvimento de habilidades motoras, aí ia trabalhando isso é... de forma específica em cada período, por bimestre porque eu entrei na escola no segundo bimestre. Então, eu trabalhei com habilidades motoras finas e aí depois com as habilidades motoras mais grossas, saltar, correr, enfim... isso nos 1º e 2º anos, nos 4º anos como era o primeiro contato deles com as práticas, eu fiz essa introdução até para ver como os alunos chegavam e tudo, na questão do desenvolvimento motor, mas depois comecei a trabalhar na perspectiva de iniciação esportiva, de apresentar conteúdos de esportes para eles, aí foram ginásticas, lutas, esportes de quadra, apresentando para eles, trazendo problematizações, perguntando se eles conheciam, dentro do que o 4º ano pode está oferecendo. Aí nesse primeiro ano na escola foi assim, quando foi no final do ano de 2022, o coordenador me apresentou o currículo da disciplina, aí eu vi que muita coisa tinha lógica no que vinha fazendo. Então, em 2023, busquei seguir e acompanhar os conteúdos do currículo da disciplina, então no 1º e 2º ano tinha lá no primeiro bimestre noção espaço

temporal e... não vou lembrar agora, eu tenho até aqui no celular, mas era esse o conteúdo principal. Então, fiz o meu planejamento e utilizo muito de jogos e brincadeiras como ferramenta para desenvolver essas aulas. Aí como disse, outros temas vão surgindo de acordo com a necessidade da aula, mas agora tento seguir o que é proposto no currículo.
(Professor Caco - Maio de 2024)

O professor Caco destacou, ainda, a importância da disciplina de corpo e movimento como uma oportunidade única para os alunos saírem da sala de aula e se engajarem fisicamente. Ele prioriza o desenvolvimento das habilidades motoras dos estudantes, além de explorar as potencialidades individuais de seus corpos. Para ele, a aula não é apenas um tempo livre para correr e brincar, mas, sim, uma oportunidade para os alunos entenderem e apreciarem o movimento de maneira consciente, demonstrando uma forma de perceber o corpo em uma perspectiva (des)colonial.

Ele busca trazer significado para cada atividade física, questionando os alunos sobre suas necessidades de movimento e ajudando-os a compreender as limitações e potencialidades de seus corpos. O professor Caco também valoriza a individualidade de cada aluno, reconhecendo que cada um tem suas próprias habilidades e limitações físicas.

Eu priorizava isso, eu tenho como prioridade desenvolver as habilidades motoras, mas também em trabalhar as potencialidades do corpo, como eu te disse o objetivo da disciplina pra mim é tirar os meninos de sala, porque é a única disciplina que eles saem de sala, eles ficam o dia inteiro na escola e esperava só por esses 50 minutos da aula de corpo e movimento para sair de sala, ficar em pé para fazer alguma coisa e, ao mesmo tempo, eu tento conversar com eles sobre essa necessidade que eles têm de se movimentar, de fazer alguma coisa, para que não achem que esse momento é algo livre, que eles vão sair correr e brincar e pronto, e depois voltar para sala. Então, o tempo todo busco trazer o sentido para aquele movimento que eles vão fazer na aula de educação física. E compreender o corpo é o primeiro passo para entender e a lógica de tudo aquilo que estão vivenciando. Por que eles têm essa necessidade de se movimentar? A necessidade de sair correndo quando chegar a aula de corpo e movimento? E ir para quadra, eu tenho sempre que controlar eles e dizer calma, porque antes de eu entrar na escola, era outro professor e ele tinha o hábito de deixar os meninos livres, soltos na quadra. Aí eu tenho calma, vamos controlar um pouquinho, vamos ter esse controle. Então pergunto, por que você tem essa necessidade? E essa compreensão do corpo é entender o que o seu corpo consegue fazer, se eu colocar você para saltar esses obstáculos você consegue? Então, é nessa lógica de ter as limitações e reconhecer as potencialidades do seu corpo. Aí entra a questão das habilidades, das habilidades práticas, mas também de entender um pouco sobre as diferenças entre cada um, sabe!? Porque não é que você consegue fazer isso que fulaninho vai conseguir. Então, trabalho essa questão das individualidades, e essa noção de necessidade e carências que o corpo sente e, principalmente, no caso deles que é a carência de movimento, que eles precisam de movimento de alguma forma. (Professor Caco - Maio de 2024)

O professor Lima explicou que a escola segue uma proposta pedagógica orientada pela SEDUC. No primeiro bimestre do primeiro ano, há uma proposta inicial que é ajustada conforme as necessidades da escola, buscando não apenas seguir um padrão da rede, mas adaptando conteúdos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

A proposta é resultado de discussões entre os professores da rede, com reflexões anuais para avaliar seu impacto e eficácia. Apesar de focar bastante em esportes, a proposta é dinâmica e busca equilibrar diversos conteúdos para enriquecer a educação física, visando sempre ajustá-la à realidade da escola e da rede. Para o próximo ano, já estão sendo planejadas novas discussões a fim de aprimorar ainda mais a proposta pedagógica.

Nós temos uma proposta pedagógica norteadada pela SEDUC, no 1º bimestre do 1º ano nós temos a proposta e no 2º bimestre nós temos toda aquela proposta, só que não é aquela proposta engessada, o que a gente tem de orientação, é a proposta que nós possamos trabalhar de forma no mínimo ali é... tipo padronização da rede, mas que de repente temos algum conteúdo que dentro da escola viemos trabalhar, temos a liberdade de fazermos as adaptações necessárias para que lhe favoreça o processo de ensino e aprendizagem. Então, a gente tem uma proposta que foi feita em discussão, eu não participei porque foi feita no final do ano passado, então até onde eu sei foi feita uma discussão com os professores da rede, adaptando a proposta do ano anterior, então trabalhou-se o ano anterior todinho com a proposta e, ao final do ano, foi feita aquela reflexão, para o que foi que deu certo, o que não deu certo, então tem muito esporte na proposta, vamos colocar outros conteúdos que completem melhor a educação física, para não ficar como se só trabalhasse o esporte, então houve essa discussão e a gente está trabalhando essa proposta que foi fruto dessa discussão do ano passado. E o que a gente tem para o próximo ano é que já vai haver uma nova discussão em cima dessa proposta, justamente nessa tentativa de deixar ela cada vez mais... mais assim... mais dinâmica, mais equilibrada entre os conteúdos, e fazer com que realmente se adeque a realidade da nossa escola e da nossa rede. Então, os conteúdos até agora eu estou selecionando de acordo com o que existe na proposta da SEDUC. (Professor Lima - Junho de 2024)

No contexto das narrativas, sobre a disciplina de corpo e movimento, nas escolas municipais, conforme descrito pelas diretrizes curriculares do município, o componente curricular visa promover o cuidado e a atenção ao corpo como uma necessidade concreta, enfatizando o conhecimento e a descoberta corporal como fundamentais para o desenvolvimento social e histórico dos alunos. Com o objetivo principal de proporcionar uma experiência em que os alunos possam experimentar,

explorar e interagir corporalmente, construindo relações de respeito, diálogo e cooperação.

Com a narrativa apresentada sobre a disciplina de corpo e movimento, nas escolas municipais, é possível encontrar elementos que podem ser interpretados a partir de uma perspectiva (des)colonial, especialmente, ao considerarmos como as práticas educacionais e as abordagens pedagógicas estão sendo desenvolvidas e adaptadas para atender às realidades locais e às necessidades específicas dos alunos, como, por exemplo:

- **Adaptação Criativa e Resposta às Limitações Estruturais:** Professores como Dan e Lima destacam a falta de infraestrutura adequada nas escolas, como a ausência de espaços cobertos para atividades físicas. A adaptação criativa desses professores para superar essas limitações pode ser vista como uma resistência às estruturas eurocêntricas que, muitas vezes, não levam em conta as condições reais das escolas em contextos periféricos ou marginalizados.

- **Ênfase em Questões Socioemocionais e Culturais:** Professores como Gê e Ray mencionam a importância de integrar aspectos socioemocionais e culturais em suas práticas pedagógicas. Isso envolve tanto o ensino de habilidades motoras, como também o desenvolvimento de uma consciência crítica e um entendimento mais profundo das realidades sociais e culturais dos alunos. Essa abordagem pode ser vista como uma forma de valorizar e incluir conhecimentos e experiências locais que não são, necessariamente, contemplados nas normas educacionais eurocêntricas.

- **Valorização da Autonomia e Reconhecimento Social:** O professor Ray, por exemplo, menciona o incentivo à autonomia dos alunos e seu reconhecimento enquanto sujeitos sociais dentro e fora da escola. Esse foco na autonomia e no reconhecimento podem ser interpretados como uma maneira de descolonizar o currículo, valorizando as identidades individuais e coletivas dos alunos em um contexto educacional que, muitas vezes, prioriza uma visão universalista e padronizada.

- **Inclusão de Temáticas Sensíveis e Polêmicas:** A abordagem de Gê, em discutir temas como a violência sexual através de atividades lúdicas, também pode ser entendida como uma forma de promover uma educação (des)colonial. Ao trazer questões sensíveis e relevantes para o contexto local, ele engaja os alunos de maneira mais significativa, como também aborda questões que são pertinentes à sua

realidade imediata, desafiando, assim, a normatividade eurocêntrica que, muitas vezes, exclui ou minimiza tais tópicos.

Portanto, a perspectiva (des)colonial, nesta narrativa, pode ser observada através das práticas pedagógicas que buscam adaptar-se às realidades locais, valorizando conhecimentos e experiências não hegemônicos, promovendo uma educação mais inclusiva, crítica e sensível às particularidades culturais e sociais dos alunos.

Nesse contexto, o autor Boaventura de Sousa Santos (2010) contribui significativamente com os estudos pós-coloniais, em que argumenta pela diversificação epistemológica e pela inclusão de saberes locais e populares no currículo educacional, argumentando que as epistemologias do sul, ou seja, os conhecimentos e saberes produzidos nas periferias do sistema capitalista global são, frequentemente, desvalorizados ou marginalizados. Ele sugere que esses conhecimentos são igualmente válidos e necessários para uma compreensão mais completa e justa do mundo.

Em vez de uma visão universalista do conhecimento, Boaventura defende um pluralismo epistemológico, que reconhece e valoriza a diversidade das formas de conhecimento existentes no mundo. Isso inclui não apenas diferentes teorias acadêmicas, mas também saberes tradicionais, populares e indígenas que emergem de contextos locais e culturais específicos, questões essas que ficam como sugestões para a implementação no currículo escolar da rede (Santos; Meneses, 2010).

4.1.4 Práticas docentes

Para melhor compreendermos como o corpo é trabalhado nas aulas, buscamos observar qual a concepção de corpo que os professores têm em sala de aula. Essa concepção também apresenta muitas características da formação dos docentes e de suas experiências de vida, que acabam por refletir em sua atuação.

O professor Dan não conseguiu expressar qual a concepção de corpo ele desenvolve em sala, para ele essa concepção está associada às competências e habilidades que estão presentes na matriz curricular, assim entendemos que ele está reproduzindo as concepções de corpo, em especial, da visão biológica, sem levar em consideração o multiculturalismo das crianças na escola. Essa visão pode ser reconhecida na sua formação inicial e nas áreas de interesse na sua graduação.

Como a gente iniciou o ano agora eu e o G&T ainda está sendo organizado, lembrando que é o nome do programa do Diário Online e o G&T ainda não está completo tá entendendo, eu não vou ter agora em mãos ou então para poder te passar. A concepção de corpo olha que interessante tem eu tenho uma atividade a qual eu trabalho, para poder entenderem só o básico de raciocínio sobre onde está cada parte do corpo, com brincadeiras de mestre mandou, tá entendendo, e no final do ano sempre sempre eu dou uma pequena aula de anatomia para as crianças só básico mesmo, para aprender o que é um braço, o que é uma perna, o que é um abdômen, o que é um glúteo, o que é um dorsal, o que é um peitoral, o que é uma face, o que é uma nuca, o que é uma panturrilha, o que é uma coxa... o básico para quando alguém falar para eles onde é a panturrilha e não vão ficar achando que é a batata da perna. (Professor Dan - Março de 2024)

O professor Gê destaca, em sua fala, que a principal abordagem que ele desenvolve nas aulas é a partir da ludicidade, em que propõe o envolvimento coletivo dos escolares e a cooperação. Aqui percebemos que o professor tem um foco nas questões sociais, para que as turmas possam compartilhar experiências, bem como as prepara para superar novos desafios dentro e fora da escola.

É isso é uma pergunta bem difícil de responder no sentido de que, atualmente eu tô com os segundos, terceiros, quartos e quinto anos, então quase todo o ensino fundamental nos anos iniciais, então é (pensando) as práticas que eles gostam realmente assim que não pode faltar né, senão o professor acaba sendo “briga”, eles “brigam” com a gente né, cobram é a questão dos primeiros ciclos - no ciclo 1 do 1º ao 3º ano a brincadeira realmente não pode faltar de fato a brincadeira lúdica, a ludicidade não pode faltar, mas a corrida, eles são muito competitivos desde o começo, então a corrida de várias possibilidades, as estafetas são as que eles mais gostam mesmo, já no ciclo 2 eles preferem as atividades pré-desportivas mesmo né, voltadas para o futebol, carimba, vôlei, mas, assim, não pode faltar de forma alguma as estafetas que são as brincadeiras de competição né, que eles amam mesmo a competitividade. É engraçado porque eles torcem muito um pelo outro, então é muito gratificante de ver essa parte (Professor Gê - Março de 2024)

O professor Ray destacou que, inicialmente, não seria essa a disciplina que estaria em sua lotação, e que desde a graduação já tinha dificuldade em trabalhar com a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Podemos observar que a concepção de corpo, vista pelo professor, está voltada para as questões motoras, em que a abordagem é voltada para uma questão mais desenvolvimentista, assim como é apresentado na matriz curricular.

Não é a disciplina que inicialmente eu iria ministrar na escola... na verdade eu passei seis meses inicialmente trabalhando em uma escola no estágio que foi um sofrimento eterno... foi muito difícil trabalhar com criança... nessa escola especificamente já trabalhamos com o 1º ano... mas na época do estágio a gente já pegava a sala do infantil V, então eram

bebezinhos que não sabiam nem correr direito ainda, então foi uma dificuldade muito grande, e o grande desafio foi, assim, o ser criança, então o teu público agora é criança e vai lá, então assim, foi muito difícil porque eu nunca tive... assim eu já tive vários cursos, várias formações nessa área, mas pra mim lidar com a brincadeira com criança era muito complicado, na minha cabeça, para lidar com grupo pequeno já era complicado e lidar agora com um grupo de 30 é mais ainda, principalmente na questão do controle né, esse foi o grande desafio. (Professor Ray - Abril de 2024)

O professor Caco destaca que a concepção de corpo é de entender o corpo das crianças como uma entidade presente e ativa, especialmente no contexto das aulas de educação física. Ele busca auxiliar as crianças a reconhecer seu corpo como uma entidade física e explorar seus limites de forma divertida.

A abordagem é centrada em compreender o corpo, conhecer suas capacidades e entender o espaço que ele ocupa, sempre levando em conta a idade das crianças. Essa perspectiva inicial, visa estabelecer uma base sólida para o entendimento corporal e espacial dos alunos desde cedo, preparando-os para explorar e se movimentar de maneira consciente.

Eu fico com as turmas do 1º, 2º e 4º ano, tinha essa quebra, e aí no 4º ano eu já pegava as crianças com um pouco mais de dificuldade, porque eles não tinham tido práticas porque eles pegaram o período da pandemia, então tinham vivência do movimento, então é um pouco diferente, aí eu tenho que trabalhar essas questões, então a abordagem que eu faço no 1º é diferente do 2º e do 4º ano, porque é a primeira vivência com a disciplina, aí as concepções de corpo é principalmente na perspectiva de identificar o corpo deles como algo que existe sabe!? Aí no 1º ano é muito bom isso, divertido até de trabalhar esses limites do corpo que eles vão descobrindo, então trabalho na perspectiva de compreender o corpo, conhecer e compreender o corpo e o espaço que ele ocupa em cada lugar, óbvio que isso voltado para idade e o tamanho deles, tudo direitinho. (Professor Caco - Maio de 2024)

O professor Lima apresenta a concepção de corpo que é trabalhada por ele de forma ampla e inclusiva. Ele enfatiza a importância de respeitar e compreender cada aluno como um ser humano único, desmistificando a ideia de um corpo ideal ou perfeito promovido pelas redes sociais, mídia e ambiente familiar.

Em suas aulas, promove o respeito por todos os tipos de corpos, valorizando suas habilidades, limitações, e características individuais como cor, raça e outras diferenças. Ele defende um ambiente onde não haja espaço para preconceitos relacionados à visão de corpo, enfatizando o acolhimento e o respeito mútuo entre os alunos, apresentando um olhar (des)colonial para o corpo.

A perspectiva de corpo que eu trabalho em sala, desde quando eu cheguei, na primeira aula quando vou fazer o diagnóstico dos alunos sobre tudo que eles gostam na educação física, como eles se enxergam quando aluno, eu trabalho na perspectiva de corpo assim... que a gente deve respeitar a visão e o que cada aluno é, e compreender ele como ser humano, que é o que eu costumo trabalhar na perspectiva de corpo e de desmistificar o corpo ideal, o corpo perfeito, aquele corpo que muitas vez a gente é tão pregado nas redes sociais e na mídia, e às vezes até no ambiente familiar que a gente está inserido, no ambiente onde realmente a gente mora. Então, quando eu chego para eles na escola e, na maioria das vezes, na aula de educação física, a gente é a única disciplina que a gente vai trabalhar e vai ter esse contato mais próximo corpo a corpo, e a gente tem que respeitar o corpo do colega, porque a gente não trabalha com aquela ideia do corpo perfeito, e sim que todo corpo é um corpo e que deve ser respeitado, ou da forma com que ele é enxergado, da forma das suas habilidades, das suas limitações, de cor de raça e de tudo... então eu trabalho nessa perspectiva de corpo ampla que não existem um corpo perfeito, mas que dependente do reconhecimento de cada um e como ele deve ser acolhido, deve ser respeitado e que dentro das aulas a gente não tolera nenhum um tipo de preconceito no que diz a visão de corpo. (Professor Lima - Junho de 2024)

Quanto às aulas mistas da disciplina, é possível observarmos como uma possibilidade de prática (des)colonial na escola, assim buscamos acompanhar, nas falas dos professores, como esse movimento é promovido nas escolas. Observamos que alguns temas, como futebol/futsal, ainda são práticas bem coloniais e apresentam-se com uma relação de poder muito forte, em especial com o poder sobre as meninas.

O professor Dan, nesse sentido das atividades mistas, relatou que essa é a prioridade nas suas aulas, e que em alguns momentos específicos, em especial quando são práticas de modalidade coletivas de impacto, ele acaba separando por sexo, devido a um movimento de competitividade que acaba gerando atritos.

Não é sempre. Sempre para mim é o coringa. Eu só trabalho com elas. Eu nunca eu não vou dizer nunca, talvez não, mas talvez quando eu vou praticar algum Esporte, por exemplo um futsal, aí sim eu separo os meninos das meninas, às vezes os meninos são um pouquinho mais agressivos, um pouco mais de força, então pode acabar tendo mais habilidade, tendo mais garra, tendo mais competitividade e às vezes pode acabar machucando elas numa disputa de bola, mas fora isso é sempre atividade mista, independente da idade sempre vai dar certo. (Professor Dan - Março de 2024)

O professor Gê relatou que a cultura escolar é um fator muito forte para a separação dos sexos e busca a inclusão de temas alternativos, porém as práticas de modalidades coletivas apresentam também uma rivalidade entre os sexos, em que a exclusão das meninas surge fortemente, em especial nas turmas do 5º ano. Porém, o

professor destaca ações (des)coloniais, como inclusão de temas sobre as mulheres no esporte.

[...] quando eu cheguei na escola, eu vi que tinha um pouquinho de ... foi no tempo da pandemia que a gente chegou na escola, então o contato era virtual, a gente não tinha como ter ali uma noção exatamente das crianças, mas quando passou a ser presencial, a gente começou em forma híbrida né, alternando algumas semanas, aí eu percebi que a própria escola ela já tinha um formato de reger né, algumas regras enfim, e eles já estavam acostumados alguns né, eles mesmos separaram em filinhas né, de homens e mulheres né meninos e meninas, mas nas minhas aulas eu comecei a tentar mudar, a tentar mudar um pouquinho sobre isso. e eles falavam “não pode ficar não é menino e menina etc” né, aquela coisa toda e aos pouquinhos eu fui tentando desmistificar isso com eles, mostrar que meninos e meninas podem jogar bola, falar de todos os estereótipos que existem né, dentro da própria educação física né, e dentro da própria educação, então eu mesmo professor não faço essa diferenciação, às vezes por questão de organização, eu faço do maior para o menor e por seguir o regimento da escola né, algumas coisas são é da escola e a gente como dentro do corpo docente acaba indo de acordo, mas no momento da atividade eu não faço nenhum tipo de separação, nem segregação, não. Sim, com as crianças a gente consegue com esse nível de ensino a gente consegue trazer... eu gosto dos esportes não convencionais né, então eu tento trazer atividades que consiga tanto trabalho com meninos e meninas, apenas de que no interclasse a gente tem pouca adesão do futebol feminino quanto a gente traz... mas a gente propõe para eles, a gente tem uma adesão muito grande quando a gente traz o carimba de meninas, só que misto mesmo e eles gostam mesmo de tá enfrentando, vamos dizer assim né, a rivalidade é muita. Eles gostam de misturar mesmo, não tem muita segregação nos esportes né, então sempre eu faço de forma, inclusive de forma para todo mundo ... (pensando) algumas dificuldades em relação que a gente tem nessa parte é com o pessoal do quinto ano, que eles são um pouco mais seletivos realmente, às vezes eles batem o pé e não querem jogar com as meninas, aí a gente tem que fazer todo aquele trabalho de conscientização, conversar e falar sobre isso, e a gente tenta mostrar, faz vídeo, traz alguns filmes que vão mostrar sobre essa questão. Eu estava até agora planejamento mesmo em ... antes da escola entrar de greve sobre o dia da mulher, o mês da mulher, de toda batalha, que já tinha preparado alguns vídeos para mostrar sobre o direito, às conquistas ... que eu acredito que eles já devem ter um pouquinho de noção sobre essas questões. (Professor Gê - Março de 2024)

O professor Ray, como estratégia para as atividades mistas, destaca para as práticas esportivas a partir das adaptações dos esportes, ressalta, ainda, que tem alguns desafios sobre as práticas mistas em que as meninas e meninos podem jogar juntos e, nesse momento, o professor usa os jogos cooperativos como estratégia de união.

As atividades são específicas para as crianças do 1º ao 5º ano, nós trabalhamos com o minivoleibol, então é uma coisa pequena né, a gente trabalha com o minibasquete, a gente tem uma cesta que é bem miudinha sabe?! Para o 1º e 2º ano poder realizar... a gente trabalha com o mini badminton que são raquetes também pequenas, entendeu? A

gente trabalha com o tênis de mesa... então a gente trabalha com muito material relacionado ao ser pequeno, eu acho que as brincadeiras estão sempre relacionadas e o material tudo relacionado para a criança. A gente tem uma mescla muito grande... porque na minha cabeça quando a gente começa a fazer... a gente enfrenta muitos embates relacionados a isso... muitos preconceitos como “ ah, não mistura não professor... deixa a gente jogar sozinho”. Então, a gente faz muito essa mescla hoje quando criança, porque quando ele crescer vai ser natural. Hoje as meninas é... principalmente elas pedem para jogar futebol e a gente faz essa mescla, entendeu? Junto com os meninos. O que os alunos preferem é o futebol e as meninas é... gostam de atividades mais relacionadas a mulher por exemplo como o bambolê, o arco, sabe? Às vezes elas não querem se mistura muito, uma pede a peteca e falam “deixa a gente ficar sozinhas”... lógico que a gente deixa mas não é uma regra geral, sabe?! Têm momentos que colocamos todo mundo junto para fazer a mesma atividade, é muito, assim, circuitado né... como é uma turma que é difícil trabalhar isolado né... trabalhamos muito na perspectiva da cooperação, das brincadeiras e jogos cooperativos, para que todo mundo participe e não fique ninguém assim né... sem entendeu?! (Professor Ray - Abril de 2024)

O professor Caco enfatiza que nunca fez diferenciação entre os alunos em suas aulas. Ele menciona que nos anos mais avançados, como no 4º ano, alguns alunos podem manifestar resistência devido a conceitos culturais já internalizados, mas ele sempre busca dialogar e convencê-los a participar das atividades propostas.

O professor não separa o conteúdo por gênero, exceto em casos específicos, como quando aborda as diferenças entre os corpos masculinos e femininos. Ele menciona ter lidado com situações delicadas, como relatos de assédio ou abuso, os quais tratou com cuidado junto à coordenação e à professora regente da turma. No geral, suas aulas não têm diferenciação de conteúdo, a menos que seja necessário tratar de questões específicas e delicadas.

Não! nunca tive essa... essa... diferenciação. E pelo fato de nos 4º anos ele já virem mais carregados desses conceitos culturais tem um pouco de resistência por parte dos alunos, mas eu sempre consigo conversar, dialogar e convencer eles a vivenciar de tudo. Já nos 1º e 2º anos, isso era bem pontual, um ou outro aluno que tinha a realidade um pouco mais é... específica... mas é... eu não enfrento essa dificuldade de resistência por parte deles, o que é proposto eles fazem, e eu não separo, não tenho essa diferenciação o conteúdo que tem eu aplico. Óbvio que já teve alguns momentos que trabalhei é... (pensando)... conhecimento sobre o corpo, aí trazia as diferenciações do corpo masculino e do corpo feminino né, e quando eu trabalhei isso foi até um período bem delicado, porque eles trouxeram alguns relatos que a gente ficava... que a gente entendia como caso de assédio, de abuso, sabe!? Aí eu tive que levar para coordenação, falei com a professora regente da turma, e ia tentando né, entender um pouco mais da situação com os alunos, especialmente com as alunas, e elas iam explicando... mas nas aulas não tenho essa diferenciação não, só quando é algo específico. (Professor Caco - Maio de 2024)

O professor Lima discutiu a diversidade de conteúdos abordados nas aulas, enfatizando que não há distinção entre os sexos em sua proposta educacional. Ele

introduz junto aos alunos uma ampla gama de atividades físicas, incluindo ginástica, lutas, danças, esportes e brincadeiras.

Apesar de, inicialmente, os alunos mostrarem preferência pelos esportes mais populares, ele os encoraja a explorar e apreciar todas as formas de movimento oferecidas. O professor adapta as atividades para incorporar os interesses dos alunos, incentivando a participação coletiva e explicando o papel da escola em complementar o que eles já fazem em casa ou na rua. Embora haja uma resistência inicial, ele observa que os alunos acabam se engajando e apreciando as atividades coletivas propostas.

Pelo menos na nossa proposta, não! É uma proposta bem diversificada, é que nos dá essa possibilidade da gente tratar tipo assim, esse esporte é um esporte de menino ou esse esporte é de menina, não nos dá essa possibilidade, a não ser que realmente assim se você quiser levar para trabalhar nessa perspectiva, mas eu acredito que não existem de conteúdo especificamente para esse viés, não. Aqui quando a gente chega, principalmente cada professor tem uma cultura de trabalho, então eu cheguei e substitui um professor, quanto existe essa substituição de professor, sempre tem aquelas atividades que mais gostam, outras que menos gostam, e que nisso o que eu faço em educação física, chego e mostro tudo que é conteúdo de educação física, na primeira aula falo que tem as ginásticas, as lutas, as danças, temos os esportes, as brincadeiras, aí eu pergunto para eles o que eles acham que faz parte das aulas de educação física? E, via de regra, eles falam da questão dos esportes. Então, eles gostam dos esportes e, especificamente, aqueles quatro que são bem famosos, que é o futsal, voleibol, basquete e handebol e eles gostam muito daquilo ali, e nisso eu vou e começo a citar que tudo é conteúdo da educação física, mas nós temos as lutas, temos as brincadeiras, temos os jogos, as ginásticas e mostro a nossa proposta, olha esse bimestre nós estamos trabalhando especificamente os jogos e brincadeiras com o 3º ano, então eles falam: “Professor não vai ter futebol?” Então eu falo, bem esse bimestre nós temos jogos e brincadeiras, agora a gente pode fazer alguns jogos adaptados que vocês conseguem ali jogar o futebol, aí a gente vai e adapta dentro dos jogos e brincadeiras, para que eles possam pelo menos ter uma proximidade com o que eles gostam, que é uma forma da gente motiva- lós também [...] Aí eu digo, olha nós temos uma proposta para seguir, e isso que vocês estão me pedindo, vocês já fazem em casa, você joga na rua de vocês, na quadra e na escola é um momento que nós temos a mais, de trabalhar algo diferente que vocês não costumam fazer, porque se vocês foram fazer o que já fazem em casa, meio que a gente perde a nossa função, a nossa função enquanto escola, aí eles gostam mais dessas atividades do dia a dia. Mas eu percebo isso, uma resistência inicial, mas se a gente insistir para o novo, aí tudo que for coletivo eles acham muito legal.
(Professor Lima - Junho de 2024)

Na busca por reconhecer os temas (des)coloniais na escola, através de elementos como a inclusão dos temas sobre sexo, corpo e gênero, bem como a inclusão de práticas sobre a educação das relações étnico-raciais, cultura negra e/ou

dos povos originários, foi possível perceber que os professores têm dificuldade em incluir os temas nas aulas, e justificam-se pelo fato de o documento norteador não apresentar tais temas como orientação, bem como a maioria não teve essa formação a nível de graduação, além disso, todos apresentam histórias de vida de pessoas cis e heteros.

O professor Dan foi bem direto ao abordar o tema, ao relatar que não teve nenhuma experiência sobre ele em suas aulas. A expressão do professor foi bem direta como se quisesse que esse assunto fosse encerrado. Também observamos, na resposta, que a justificativa estava para sua formação inicial, como se pelo fato de não ter essas demandas apresentadas na sua formação, elas não teriam que ser abordadas em sala, na sua atuação.

Não, nada nada nunca nunca dentro da minha carreira toda. (Professor Dan - Março de 2024)

O professor Gê abordou a complexidade de trabalhar temas como bullying e sexualidade com crianças. Ele espera por datas específicas ou projetos da prefeitura para introduzir essas questões em suas aulas. Reconhece que não se sente completamente seguro para discutir esses assuntos sozinho, às vezes chama colegas ou profissionais como psicólogos para apoiar essas conversas. Ele observa que, muitas vezes, os alunos não têm orientação em casa sobre esses temas, então a escola desempenha um papel crucial como mediador e orientador.

O professor também mencionou a percepção da sexualidade aflorando nos alunos do quarto e quinto ano, e como alguns professores enfrentam dificuldades em lidar com isso, preferindo evitar o assunto. Ele descreve a escola como conservadora, com desafios para abordar temas delicados devido à postura conservadora do corpo docente e da gestão escolar, incluindo a influência da religiosidade.

Por ser uma temática um pouco mais complexa de trabalhar com as crianças, eu busco é... esperar algumas datas ou projetos que vem da prefeitura ou temáticas que já são direcionadas, e eu espero essas temáticas para falar um pouquinho sobre elas, então. Mas eu tenho um discurso, um debate com eles às vezes né, sobre essas questões ... do bullying principalmente né, e eles não entenderem mais ou menos ali, como funciona. Então, eu costumo trabalhar em datas específicas essas questões, mas eu não me sinto 100% seguro de debater de falar sobre o assunto, então, às vezes eu chamo um colega que né, agora às vezes vem algum acompanhamento de psicólogo ou outros profissionais que vem à escola para falar um pouquinho também sobre essa parte, mas eu dou uma atenção sobre essas questões. E sempre quando eu vejo alguma ação ou gesto de preconceito, a gente

para pra sentar, para falar, para conversar sobre essas questões. Porque, muitas vezes, eles não, como eles passa mais tempo na escola do que em casa, às vezes muitas das vezes os próprios pais não tem esse diálogo com eles, então a gente realmente tem que fazer esse papel de mediador né, de orientar mesmo sobre essas questões, e a gente vê muito mais aflorado, vamos dizer assim, a sexualidade deles nos quintos anos, a gente percebe que os quartos e quintos já percebe toda aquela questão de namoro, disso e daquilo outro, fulano tá namorando com não sei quem... alguns alunos eles já se identificam mesmo né, de um falando de uma forma mais contundente né, dizendo que ai já ouvimos alguns relatos de algumas crianças falando mesmo, “ah mas eu sou bi, eu sou bissexual não sei o que”, e alguns professores eles não conseguem é... como posso dizer...nem aceitar é... é desenvolver ali a temática e conversar sobre eles... Eles preferem que encerre o assunto, e aí a gente tem que conversar um pouquinho mais com eles sobre isso. Mas é bem difícil mesmo, porque a escola é bem conservadora, apesar de estarmos em 2024 né, mas é um pouquinho conservadora a própria gestão é, muita a questão da religiosidade também que está sendo melhorada também nessa parte, então a gente desses esses desafios para falar sobre esse assunto, por ter um corpo docente um pouco mais conservador nesse sentido. (Professor Gé - Março de 2024)

O professor Ray discute como a disciplina de corpo e movimento não possui um currículo rígido, permitindo que ele entrelace temas como preconceito e sexualidade com outras disciplinas. Ele enfatizou a importância de abordar a ideia de que todos os esportes são acessíveis a qualquer pessoa, independentemente de gênero, incentivando meninos e meninas a participarem de atividades esportivas conforme seus interesses. O professor destacou que não há separação de gênero nas atividades esportivas, promovendo uma perspectiva inclusiva e igualitária entre os alunos.

A própria disciplina ela não tem um direcionamento sabe?! Ela não diz assim... isso aqui é para ser trabalho né... nesse mês ou nesse bimestre mas a gente acaba entrelaçando né, não só na disciplina de corpo e movimento, mas nas outras disciplinas também né, a gente trabalha a questão do preconceito que também tá relacionado, a gente trabalha essa questão da ... é... sexualidade relacionada aos esportes entendeu?! Que todo esporte e de todo mundo, qualquer um é de todo mundo e tanto o menino como a menina eles fazem tudo que eles quiserem dentro dessa perceptiva. Não tem essa questão da separação, sabe?! A gente tenta trabalhar isso dentro da cabeça deles. (Professor Ray - Abril de 2024)

O professor Caco abordou que trabalha questões de gênero e sexualidade de forma integrada em suas aulas, mencionou que utiliza momentos como brincadeiras e atividades para introduzir esses temas de forma sutil, sem que pareça uma aula focada exclusivamente nisso. O professor relatou experiências em que alunos, inicialmente, tinham preconceitos em relação a cores ou atividades associadas a

gênero, mas que ao longo do tempo começaram a questionar e a entender que essas restrições não são necessárias.

Ele menciona ações como dividir grupos de meninos e meninas em atividades mistas, e houve casos em que todos participaram usando saias sem hesitação, desafiando estereótipos de gênero. O professor destacou que aborda esses assuntos ao longo do ano, conforme surgem oportunidades, e não como um tema planejado centralmente em suas aulas, buscando sempre promover discussões e reflexões sobre diversidade e inclusão, revelando que, mesmo não tendo um planejamento específico para o tema, ele aborda as questões em sala.

Eu falo especificamente no 4º ano por que já trabalho na perspectiva tanto teórica como prática, certo? E no... no... 1º e 2º ano eu abordo gênero e sexualidade até pelas próprias brincadeiras, como falei de vez em quando chega esse aluno que chega com um certo preconceito em relação às brincadeiras e atividades ou a cor, aí eu aproveito esse momento para ir falando e discutindo, trazendo essa discussão de gênero para esse contexto, mas sem algo que possa há ... o professor tá falando mil coisa na aula, enfim. E já teve várias aulas que, eles os meninos... às vezes eu divido grupos de meninos e meninas em atividades que é possível de fazer isso, aí as cores, a princípio ele queriam cores específicas e depois, com o tempo ele iam dizendo a gente vai ficar com o rosa, vai ficar com essa... e já teve aula que todos usaram saia, sabe!? Para entrar dentro da brincadeira e não teve receio nenhum, tinha uma menina ou outra que falou, a saia é de menina, e o colega disse assim, o meu professor disse que não tinha nada a ver, e fazia a brincadeira tranquilamente. Mas quando abordo a questão de gênero e sexualidade é muito nesse sentido, nessa sutileza assim, em uma oportunidade ou outro que ia surgindo. Eu não cheguei a planejar, vou trabalhar gênero e sexualidade como ponto principal da aula, não, mas é algo que sempre é presente, que vou conversando e discutindo com eles, e tipo é durante o ano todo, até as questões de raça também, trabalho perto de datas específicas, mas também no decorrer do ano quando vai surgindo oportunidade, eu sempre vou tentando encaixar. (Professor Caco - Maio de 2024)

O professor Lima aborda questões de gênero com suas turmas de 1º, 2º e 3º ano, através de atividades práticas, como desenhos para colorir, em que os alunos escolhem livremente como se representar, independentemente do gênero do desenho. Ele observou que os alunos mais novos, como os do 1º ano, têm dificuldade em entender questões mais profundas sobre gênero, pois estão acostumados a uma divisão tradicional entre meninos e meninas em casa.

Pronto, então como é que funciona. Eu tenho turmas de 1º, 2º e 3º ano, então no fundamental I minhas turmas são 1º, 2º e 3º, então quanto menor as turmas, às vezes eu tenho mais dificuldade, por questão de entendimento mesmo dos alunos, então quando você começa a explicar na primeira aula, eu costumo trazer um desenho para eles poderem no desenho de um menino e de uma menina, aí peço para eles como se fosse eles, para eles colorirem, que eles fossem fazendo o que eles acham legal como se fosse eles, aí digo: “Olha cada um deve olhar e pinte o que você se sente representado”, seja o menino ou

menina, então eles falam: “ô professor eu sou menino, e como você traz o desenho de uma menina na minha folha, eu sou menino?” Então eu falo, cada um escolhe o que quer pintar, o que seja representado, coloque o que falta alguma coisa, se o cabelo não tá legal você coloca o cabelo que você acha legal, se a orelha não tá legal, você faça e se sinta, que que você se sinta contemplando nesse desenho, e cada um pinta o que você realmente acha que representa a sua pessoa. E aí, pouco uma coisinha dessa de pintar um desenho de menina, eles no 1º ano não tem esse entendimento, porque eles são meninos e meninas, menina e menino, então se a gente for fazer um debate mais aprofundado, eu assim tenho alguma dúvida se eu conseguiria atingir os objetivos, porque, acho que eles, assim, a maioria dos alunos, não é que a gente generaliza, mas eles vivem em um ambiente bem tradicional dentro de casa, onde o menino tem a cor, tem o brinquedo específico, então a gente chega na escola se a gente for tentar quebrar algum paradigma desse dos meninos brincar tipo com arco rosa, se você pegar um bambolê rosa, às vezes os meninos não querem, eles querem o azul, então e tá no 3º ano ele traz uma resistência de casa de alguma forma. (Professor Lima - Junho de 2024)

O professor também mencionou resistências dos alunos em quebrar esses paradigmas, influenciados por normas familiares rígidas sobre brinquedos e cores. Ele destacou que essa resistência é um desafio constante, mas acredita na importância de promover um ambiente escolar inclusivo, onde se reconhece e respeita a diversidade sem preconceitos, ainda que seja um processo gradual e a longo prazo.

Outro dia estava brincando com um menino, pedi para ele trocar os brinquedos que tinha em sala, e eles disse que não podia, porque se o pai deles visse ele brincando com um boneco ia brigar, então falei mas não é só uma brincadeira, a gente não já trabalhou que na brincadeira a gente pode imaginar, não tem toda essa questão! Da gente se divertir, que é livre, “Não professor, mas se meu pai me pegar brincando ele briga”, então é uma resistência que eles trazem de dentro do ambiente familiar, do ambiente que eles estão inseridos, que eu acho que por mais que trabalhemos, é um trabalho a longo prazo, para a gente ir quebrando essa questão, porque é como se fosse, assim, a gente trabalha numa direção e quanto eles saem da escola, eles tem algo que faz com que eles vão para outra. Então, é bem desafiador, mas dentro da proposta mínima da disciplina, a gente tipo de reconhecer o corpo, de respeitar, de não ter preconceito, então eu acho que, acredito que conseguimos trabalhar. (Professor Lima - Junho de 2024)

As aulas mistas, na educação física, desempenham um papel crucial na (des)colonialidade ao desafiar normas dominantes, promover a inclusão de diversas práticas e culturas corporais, e valorizar conhecimentos e experiências locais que foram, historicamente, marginalizadas. Ao unir os estudantes, temos um misto de conhecimentos e histórias, experiências e práticas corporais, reconhecidas e incluídas que, assim, podem gerar conflitos, bem como podem fazer com que eles sintam-se mais valorizados e empoderados, o que é essencial para a descolonização na Educação Física, ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos relacionados a

certos tipos de corpos, habilidades físicas ou práticas culturais, promovendo um ambiente mais inclusivo e respeitoso.

Walter Mignolo (2011) é um teórico pós-colonial e (des)colonial conhecido por seu trabalho crítico sobre modernidade, colonialidade e descolonização do conhecimento. Ele nos auxilia nessa discussão quando argumenta que a Educação Física, assim como outras disciplinas acadêmicas, deve ser descolonizada para valorizar e incorporar diferentes formas de conhecimento corporal e cultural que foram, historicamente, marginalizadas pelos padrões eurocêntricos.

Para Neira e Nunes (2009), que investigam as práticas pedagógicas de professores, para a implementar a perspectiva cultural, é importante promover uma Educação Física que valorize e apoie a diversidade, a fim de contribuir com a promoção a favor da diferença como categoria importante do currículo cultural do componente, e discorrem que:

Identidade e diferença, portanto, são produções discursivas permeadas por relações de saber-poder para definir quem é a norma, o idêntico, e marcar fronteiras entre quem deve ficar dentro (nós) e quem não deve (eles). No pós-estruturalismo, identidade e diferença não podem ser compreendidas fora do sistema de significação nos quais adquirem sentido. Essa construção é uma questão de poder, é uma questão política (Neira; Fagundes, 2009, p. 179).

Quanto à abordagem sobre o tema das relações étnico-raciais e dos povos originários, percebemos as questões fundamentais sobre diversidade cultural, história e identidade no contexto educacional, sendo um campo de estudo e reflexão que visa promover o respeito, a igualdade e o entendimento entre diferentes grupos étnicos e culturais dentro da sociedade.

Percebemos que, ao abordar esse tema nas narrativas sobre as relações étnico-raciais em sala de aula, os educadores tiveram oportunidade de reconhecer em suas práticas ações que têm o objetivo de conhecer e compreender sobre os conhecimentos históricos e culturais, bem como estimular uma reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e as formas de discriminação racial e étnica presentes na sociedade. Isso inclui discutir o impacto do racismo estrutural, as conquistas e resistências dos povos negros e indígenas, assim como a importância da preservação e valorização das culturas tradicionais.

Além disso, ao reconhecer que o ensino sobre povos originários busca corrigir distorções históricas e estereótipos, se proporciona uma visão mais ampla e precisa das contribuições desses grupos para a formação cultural e social do país. Sendo

esse um caminho para fortalecer a identidade dos alunos, especialmente aqueles pertencentes a esses grupos, promovendo a autoestima e o orgulho de suas heranças históricas e culturais. Em suma, ao trabalhar o tema das relações étnico-raciais e dos povos originários, além de estarmos respeitando a legislação, estamos tendo uma oportunidade educacional valiosa para formar cidadãos sensibilizados, críticos e capazes de contribuir para uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Como destaque, na narrativa do professor Dan, este menciona que a capoeira é abordada na escola e no contexto do Dia dos Índios, sendo assim, ele destaca a importância de contar a história dessa prática cultural ao menos uma vez por ano. Ele enfatiza o objetivo de garantir que os alunos tenham conhecimento sobre a origem e a história da capoeira, além de outras informações relevantes sobre essa manifestação cultural.

Somente a capoeira, na época do dia dos índios sempre no colégio é feito sobre o dia em si, e eu sempre gosto pelo menos uma vez por ano também, sempre conto porquê da história da capoeira de como foi um pouquinho mais coisas, só para ter conhecimento que existe. (Professor Dan - Março de 2024)

O professor Gê compartilhou sua percepção sobre o entendimento e o acompanhamento das questões étnico-raciais na escola. Ele mencionou que nunca recebeu *feedback* da gestão escolar sobre o tema que está trabalhando em sala de aula, indicando uma possível falta de acompanhamento específico nessa área diversificada.

Ele relatou uma situação em que propôs uma atividade sobre matrizes africanas, como o Maracatu e o frevo, e enfrentou resistência de uma família que se opôs à participação de sua filha, usando termos pejorativos como "macumba". Essa foi a única situação desse tipo que ele enfrentou desde que começou a lecionar na escola, evidenciando desafios e falta de entendimento sobre essas temáticas por parte de algumas famílias.

Eu acredito que não há entendimento ... pelo menos a gestão ela nunca chegou pra mim, enquanto professor e falou que não gostou do tema que tá sendo trabalhado, não gostou da forma com que estou trabalhando, não sei se por aceitação ou por falta de ... que seria uma queixa... falta de acompanhamento da questão, a questão da sala de aula, a gente vê muito acompanhamento dos professores R1 e R2, mas a parte diversificada eu acredito que falta um pouquinho mais de acompanhamento, mas eu nunca fui questionado sobre minhas práticas de sala de aula. Em relação a família também nunca... algumas vezes falaram... na verdade teve uma família que ... eu propus uma atividade né, no ano

passado de matriz africana junto com os residentes, e aí a gente percebeu que teve uma família que falou com a professora que não queria que a filha dela participasse né, quando eu passei uma pesquisa para falar do conhecer um pouquinho sobre o Maracatu, para falar um pouquinho do ... esqueci o nome... do...frevo né... e aí eu acabei comentando que existem, sim, as matrizes africanas, que trabalha a capoeira... e aí uma das mãezinhas, uma das família chegou a comentar com a professora da sala, não falou diretamente pra mim, mas falou para a colega, que a filha dela não iria fazer o trabalho, era só uma pesquisa simples, falou porque isso envolvia né, pejorativamente ela utilizou a palavra macumba. Aí acho que foi a única situação que aconteceu desde então, desde que estou como professor na escola sobre essas questões. (Professor Gê - Março de 2024)

O professor Ray discutiu como aborda jogos e brincadeiras afro-brasileiros nas aulas de educação física do ensino fundamental. Ele mencionou que, mesmo no primeiro ano, introduz de forma básica figuras históricas como Zumbi dos Palmares, contextualizando, brevemente, sua importância.

Ray enfatizou, ainda, a relevância de discutir a origem dessas brincadeiras e o contexto histórico do povo africano, incluindo temas como escravidão e contribuições culturais à sociedade brasileira, como religião e culinária. Ele destacou que seu objetivo é promover o respeito e a aceitação das diversas etnias, ajudando os alunos a entenderem suas próprias identidades e as dos outros, independentemente de crenças religiosas ou origem étnica.

Sim! Principalmente porque a proposta ela traz também né, um dos primeiros conteúdos da educação física do ensino fundamental II, eu pego e trago para o I também, lá não tem específico falando assim, sabe?! Mas a gente trata principalmente da... jogos e brincadeiras afro-brasileiros, então a gente pega as duas né, e nesse dia a gente é... fala um pouco sobre a questão da origem né, daquelas brincadeiras, mas fala também um pouquinho antes de falar dessas origens dessas brincadeiras, a gente fala um pouquinho do povo africano, e fala um pouco do escravidão também né, de como se deu, a gente fala um pouquinho de história, que eu acho muito importante, então a gente toca nessa questão né, de tudo que aconteceu sabe, no curso da história, do sofrimento que eles passaram né, e a gente fala da importância do respeito às diversidades é... etnias, entendeu?! A gente fala um pouco da religião também que eles trazem junto, para que as crianças olhem e veja que isso é uma coisa normal, do jeito que você tem a sua igreja né, essas pessoas que a gente tem uma parte é... dá... igrejas e matriz africanas para colocar também, entendeu?! Junto com aquelas brincadeiras que... os africanos conseguiram contribuir pra gente, a gente fala um pouquinho da culinária também, que foi trazida da África e influenciou o Brasil também, então a gente consegue tocar, mas não no 1º ano, entendeu?! No 2º ano... no 3º ano... a gente faz uma coisa no 1º ano muito básica sabe, que é trazer figuras, entendeu?! Desenhos... aqui é fulano de tal, aqui é Zumbi, "mas quem foi Zumbi?" a gente fala bem pouquinho e rapidinho para eles. A gente consegue trazer também pra corpo e movimento essa questão africana também e essa questão da religião também um pouco. A autoidentificação eu acredito que a gente consegue tocar todo mundo, sabe?! No dele

entender... porque é muito complicado porque no próprio meio dele, ele já não entende, ele já não entende por que ele é católico, ela já não entendeu que ele é evangélico, ele não entende essa parte... ele não entende por que ele é negro, não entende por que ele é branco... ou porque ainda não explicaram. Mas eu acredito que a mensagem a gente consegue passar relacionado à sociedade, entendeu?! Para que haja respeito, para que haja aceitação do próximo, entendeu?! Do jeito que ele é, eu acho que a gente consegue fazer isso. (Professor Ray - Abril de 2024)

O professor Caco descreveu como incorpora questões de raça e identidade étnica em suas aulas, principalmente através de jogos e brincadeiras que exploram a cultura africana. Ele inicia suas aulas perguntando aos alunos o que sabem sobre a África, frequentemente encontrando respostas estereotipadas.

A partir dessas respostas, ele abre discussões sobre raça, regionalização e identidade étnica, incentivando os alunos a refletirem sobre suas próprias identidades. Caco também aborda a gestão racial, ajudando os alunos a se reconhecerem e se perceberem dentro do contexto racial.

Além disso, ele menciona uma colega professora que facilita a discussão desses temas em sua turma. Quanto a gênero e sexualidade, ele adota uma abordagem similar, desafiando estereótipos e explorando as diferenças corporais entre meninos e meninas de maneira inclusiva, incentivando a participação de todos os alunos nas atividades.

Quando eu trabalho as questões, principalmente de raça, eu aproveito os períodos que a gente tem no currículo, como jogos e brincadeiras, aí dentro desses jogos e brincadeiras eu trago os jogos e brincadeiras da cultura africana, aí aproveito para puxar outros assuntos como a história, os elementos africanos aqui no Brasil, os elementos indígenas e vou discutindo a partir do que os alunos trazem também. A primeira pergunta que faço é: O que vocês sabem sobre a África? Aí sempre tem umas respostas assim: que lá só tem preto. A partir disso eu vou puxando a discussão de raça né, e esse contexto de regionalização, perfil, raça, local e daqui. E, também, já tentei trabalhar a gestão racial deles, como eles se reconheciam, como eles se percebiam. Olha aí que cor você acha que é? Olha para seu braço. Qual a cor você tá vendo? Qual a cor que você se identifica? Aí as respostas são marrons, amarelo, amarelo queimado... aí mostro uma foto com a tabela das cores para irem entendendo melhor como se tem essa identificação. Tem uma professora regente, que ela também desenvolve aulas com essa questão, aí a turma dela era mais fácil de discutir isso. Já gênero e sexualidade é mais naquela abordagem que já te disse, surge a necessidade em algum momento, tipo isso não é coisa de menino, isso não é de menina, não professor correr e pular é coisa de homem, são fala das meninas, aí aproveito e início, o que é coisa de menino? Ah, é coisa que só os meninos fazem, aí eu começo a contextualizar em cima disso. E, também, na diferenciação de corpo, masculino e feminino, sobre qual a principal diferença, o que impede a menina de fazer isso, o que impede o

menino de fazer aquilo, se não impede, então conseguimos trabalhar todo mundo junto, aí vou nessa perspectiva. (Professor Caco - Maio de 2024)

O professor Lima mencionou que ainda não teve a oportunidade de trabalhar com questões relacionadas aos povos originários nos dois meses em que está na escola. No entanto, ele destacou a importância de uma recente formação em que participou, chamada EREER, que ampliou seu horizonte de conhecimento sobre questões de raça, etnia e cor. Lima enfatizou o respeito ao corpo como um tema fundamental em suas aulas, abordando as diversas formas de discriminação corporal presentes na escola, como preconceitos relacionados ao peso, altura, tipo de cabelo e cor da pele. Ele percebe a necessidade de discutir esses temas em sala de aula para combater estereótipos e promover uma cultura de aceitação e respeito à diversidade corporal e étnica.

Sobre essa questão de povos originários ainda não trabalhei, nesses dois meses que estou trabalhando. Mas aí, a gente teve agora uma formação que foi o EREER, que foi uma formação bastante enriquecedora no sentido do conhecimento mesmo, porque, assim, às vezes, assim, a gente vem de uma formação de alguns anos e, muitas vezes, a nossa formação inicial não nos dava um suporte para, assim, a gente ter conhecimento para trabalhar em sala de aula. Aí eu acho que faz uns quinze dias aí atrás, uns dez dias, a gente teve uma formação e nos abriu um horizonte bem grande, assim, no que diz respeito a trabalhar na escola essas questões de raça, de etnia, de cor... realmente. O que eu sempre costumo falar no inicial, é o respeito ao corpo, eu falo de maneira geral para o respeito ao corpo, porque dentro da escola existe muito preconceito, no que diz respeito a composição corporal, em questão de ser mais gordinho, em ser mais magro, de... de.. até o cabelo é problema de discussão dentro de escola, ah porque o cabelo é isso, o cabelo é de outra forma, a questão de ser alto, de ser baixo, ele é pequeno, ele é liso... Então, assim, o corpo na escola ele é muito amplo essa discussão, porque não é só o corpo enquanto a pessoa se enxergar, é o quanto a pessoa representa de material no corpo ali, então vai para além do que a pessoa acha, o material que eles veem o corpo como matéria, eles observa do cabelo a cor da pele, então, isso aí é o que eu prego desde o início da aula, mas tipo, fazer uma aula para tratar sobre questões de raça, de cor, de etnia eu não tive, eu não tive esse momento de fazer. (Professor Lima - Junho de 2024)

Trabalhar temas relacionados às relações étnico-raciais e povos originários, em sala de aula, é de extrema importância por várias razões, como a promoção da igualdade e combate ao racismo, pois ao educar sobre diversidade étnico-racial podemos ajudar a combater preconceitos, estereótipos e discriminações, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

Nesse sentido, ainda estamos desenvolvendo a formação de cidadãos críticos, ao discutir sobre a história e cultura dos povos originários e afro-brasileiros, os alunos

desenvolvem um entendimento crítico sobre as desigualdades históricas e contemporâneas, capacitando-os a agir contra injustiças sociais. Bem como, valorizando a identidade e autoestima, pois ao estudar e reconhecer as contribuições culturais dos diversos grupos étnicos se fortalece a identidade dos alunos pertencentes a esses grupos, promovendo maior autoestima e orgulho de sua herança cultural.

Além de se estar cumprindo a legislação educacional, Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas brasileiras, o ensino sobre esses temas é não apenas relevante, mas necessário. E, ainda, há a preparação para uma sociedade multicultural, em um mundo cada vez mais globalizado e diverso, entender e respeitar as diferenças é essencial para a convivência pacífica e colaborativa entre indivíduos de diferentes origens étnicas e culturais.

Nesse contexto, o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, nas aulas, é possível para discutir questões sensíveis como racismo e discriminação em sala de aula o que promove o desenvolvimento da empatia, da tolerância e da capacidade de diálogo entre os alunos, preparando-os para lidar com situações complexas fora do ambiente escolar. Portanto, o trabalho com esses temas não apenas enriquece o conhecimento dos alunos sobre a diversidade cultural do Brasil e do mundo, mas também contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Quando desenvolvemos o tema da diversidade étnico-racial, na perspectiva (des)colonial, é possível percebermos as seguintes abordagens:

- **Desconstrução de Narrativas Eurocêntricas:** A perspectiva (des)colonial questiona e desafia as narrativas históricas e culturais dominantes que, frequentemente, marginalizam ou subestimam contribuições e perspectivas não europeias. Isso inclui reavaliar a história, a cultura e os conhecimentos dos povos originários e afrodescendentes, trazendo à tona suas histórias de resistência, suas visões de mundo e suas contribuições para a sociedade.

- **Promoção da Equidade e Justiça Social:** Ao adotar uma abordagem (des)colonial, busca-se promover a igualdade e a justiça social, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial como um elemento central para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Isso implica desafiar estruturas de poder e hierarquias que perpetuam discriminações baseadas na raça e etnia.

- **Empoderamento e Reconhecimento de Identidades:** A perspectiva (des)colonial visa, além de empoderar os escolares para sentir-se pertencentes aos grupos étnico-raciais, que historicamente foram marginalizados, promover o reconhecimento e a valorização de suas identidades culturais e étnicas, suas histórias e seus conhecimentos. Isso possibilita, assim, o fortalecimento da autoestima e do senso de pertencimento desses grupos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais plural e diversa.

- **Educação Crítica e Reflexiva:** Ao incorporar a perspectiva (des)colonial na educação, se tem como base oportunizar e encorajar os alunos a desenvolverem uma visão crítica do mundo, questionando as normas estabelecidas e refletindo sobre como o conhecimento é produzido, transmitido e aplicado. Isso permite entender as complexidades das relações étnico-raciais e a se engajar de forma crítica e ativa na promoção da igualdade e justiça.

- **Transformação de Práticas Educacionais:** Implementar uma abordagem (des)colonial implica em transformar as práticas pedagógicas, tornando-as mais inclusivas e sensíveis às diferenças culturais e étnicas, buscando experiências comprometidas com a valorização de todas as formas de conhecimento, em especial para a cultura dos escolares. Isso pode incluir revisar currículos escolares, incorporar novas perspectivas nos conteúdos e métodos de ensino, e promover um ambiente de aprendizado que respeite e celebre a diversidade.

Outrossim, ao trabalhar o tema da diversidade étnico-racial, na perspectiva (des)colonial, tanto enriquece o aprendizado dos alunos, como também contribui, significativamente, para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa com todas as suas diferentes características e identidades.

Assim podemos reconhecer, na obra de Aníbal Quijano (2005), a importância de se abordar o tema da colonialidade na escola como um meio de sensibilização dos estudantes e de toda a comunidade escolar sobre como as estruturas coloniais ainda permeiam as sociedades contemporâneas. Ele argumenta que entender a colonialidade do poder não é apenas um exercício acadêmico, mas uma necessidade urgente para desvelar as hierarquias e injustiças que persistem. Ao incorporar esses conceitos no currículo escolar, Quijano sugere que os alunos podem desenvolver uma consciência crítica sobre as relações de poder históricas e contemporâneas, promovendo uma educação mais inclusiva e sensível às diferenças culturais e étnicas.

O filósofo latino-americano Enrique Dussel (1993) contribui significativamente para esse diálogo, quando aborda sobre a teoria da colonialidade e da libertação. Dussel argumenta que a colonialidade do poder perpetua hierarquias globais injustas e molda profundamente a epistemologia e a ontologia moderna. Para ele, a colonialidade não se restringe apenas ao domínio político-econômico, mas também permeia o conhecimento produzido e disseminado nas instituições educacionais.

Nesse sentido, Dussel (1993) propõe que a educação deve ser reformulada para [des]construir essas estruturas coloniais vigentes, em busca de valorizar os saberes e as experiências que foram, historicamente, marginalizadas, para promover uma epistemologia plural e inclusiva, que reconheça a diversidade de perspectivas e sabedorias como fundamentais para a construção de sociedades mais justas e democráticas. A seguir, apresentamos as reflexões sobre as práticas (des)coloniais que surgiram nas narrativas dos professores, buscando reunir as perspectivas que visam a transformação das dinâmicas sociais e culturais vividas nos espaços escolares.

5. CORPO MINGUANTE - PRÁTICAS (DES)COLONIAIS APRESENTADAS NO CURRÍCULO NAS ENTREVISTAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

A lua minguante é vista como um momento de purificação e renovação, correspondendo à fase de absterger o corpo. Esta fase, muitas vezes, está associada aos aspectos da saúde e bem-estar humano, embora grande parte dessas associações sejam baseadas em tradições e crenças culturais, acredita-se que a fase minguante da lua é um período de declínio de energia, visto como um momento propício para introspecção, reflexão e liberação de emoções. Tradicionalmente, algumas práticas de cura e rituais de bem-estar são alinhadas com a fase minguante para ajudar na desintoxicação e liberação de toxinas, tanto físicas quanto emocionais, o que pode ser paralelo ao processo de (des)colonialidade, em que há um esforço consciente para abandonar os preconceitos e narrativas coloniais.

A fase minguante se entrelaça simbolicamente com a (des)colonialidade na busca por um processo de renovação e por [des]construir as estruturas sociais e culturais herdadas do colonialismo. Da mesma forma, a (des)colonialidade envolve a crítica e a desconstrução das imposições coloniais, promovendo a recuperação de conhecimentos, práticas e identidades suprimidas. A lua minguante pode servir como

um símbolo poderoso para a jornada de (des)colonialidade, incentivando a revisão crítica do passado e a criação de novos caminhos para um futuro mais equânime e culturalmente sensível.

Nesse sentido, esse momento de introspecção e liberação do estudo de tese à luz das concepções (des)coloniais do corpo, revelam-se como um percurso para avaliar como tais concepções são condicionais, nos espaços de formação e produção de conhecimento. Este estudo proporcionou uma análise multifacetada das dinâmicas de colonialidade presentes na educação física escolar, destacando tanto as resistências emergentes quanto os espaços de transformação em que novas práticas pedagógicas estão surgindo para a (des)colonialidade do corpo pela Educação Física.

5.1 Práticas (des)coloniais apresentadas no currículo

O documento norteador da Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte - Ceará, que se refere ao currículo das escolas de tempo integral, para os componentes da área diversificada, foi elaborado em parceria com os representantes da diretoria pedagógica, professores da rede e conselheiros do Conselho Municipal de Educação, tendo como premissa o fortalecimento do ensino e da aprendizagem.

As orientações curriculares metodológicas tomaram como base o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologado em dezembro de 2017 e do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), disponibilizado na versão preliminar em julho de 2019, iniciando a elaboração do currículo para a Escola de Tempo Integral, parte diversificada no município, e homologado em dezembro de 2019, este documento ainda está sendo usado como referência para a rede.

O documento dá direcionamento para o planejamento e execução de práticas docentes e enfatiza as dinâmicas para contribuir para o protagonismo do aluno, formação cidadã e digital. E apresenta como proposta as temáticas: I- Educação em direitos humanos; II- **Corpo e movimento**; III- Educação em saúde e cuidados emocionais; IV- Educação alimentar e nutricional; V- Educação ambiental; VI- Educação para o trânsito; VII- Educação patrimonial e territorial; VIII- Arte educação; IX- Educação fiscal e cidadania; X- Alfabetização, letramento e produção textual; XI- A cultura digital; XII- Educação em Língua inglesa; XIII- Experiência matemática.

A apresentação da temática corpo e movimento é descrita como:

“Cuidar do Corpo é uma necessidade concreta que requer atenção e cuidado, onde se deve ter como ponto de partida a descoberta e conhecimento do corpo, uma vez que, significa cuidar de uma nova sociedade que se encontra em processo de construção. Assim a ênfase das práticas pedagógicas deve direcionar conhecimentos inerentes ao desenvolvimento histórico e social das práticas corporais, despertando no aluno o aprofundamento sobre a realidade” (Juazeiro do Norte, 2019, p. 48).

E como objetivo geral: “Experimentar, explorar e interagir corporalmente construindo relações de respeito, diálogo e cooperação” (Juazeiro do Norte, 2019, p. 48). Em seguida, o documento apresenta, para cada série e bimestre do 1º ao 9º ano, as unidades temáticas, objetivos de conhecimento e habilidades e competências, esse é o documento e essas são as competências que os professores narram durante a entrevista, que devem seguir durante os seus planejamentos.

Quadro 02: Unidades temáticas e objetivos de conhecimento apresentadas no documento norteador para o currículo da disciplina de Corpo e Movimento.

Série	Bimestre	Unidades Temáticas	Objetivos de Conhecimento
1º Série	1º Bim	- Habilidades Motoras: Manipulação Locomotoras Estabilização	- Elementos básicos da Psicomotricidade;
	2º Bim	- Habilidades coordenativas - Esquema corporal	- Movimentos globais e específicos - Controle motor
	3º Bim	- Estruturação espacial - Organização Temporal - Lateralidade	- Construção mental - Noções de acontecimentos - Dominância lateral
	4º Bim	- Brincadeiras cantadas - Socialização	- Movimentos sincronizados Convivência em grupo
2ª Série	1º Bim	- Habilidades motoras: Finas; Grossas;	- Movimentos do corpo.
	2º Bim	- Esquema corporal - Atividades Motoras	- Domínio do Corpo - Controle dos movimentos
	3º Bim	- Jogos	- Convivência
	4º Bim	- Ginástica - Lutas	- Noções de espaço, percurso e distância. - Construção de regras; Socialização;
3ª Série	1º Bim	- Habilidades motoras especializadas; - Noções de espaço e tempo;	- Movimentos propulsores; - Localização espacial;
	2º Bim	- Jogos e Brincadeiras	- Diferenças entre o brincar e o jogar;
	3º Bim	- Atletismo - Mini Voleibol	- Noções de provas básicas. - Iniciação aos fundamentos básicos
	4º Bim	- Lutas	- Confronto e oposição

4ª Série	1º Bim	- Jogos e brincadeiras populares;	- A cultura popular.
	2º Bim	- Ginástica	- Posturas básicas
	3º Bim	- Futsal	- Iniciação aos fundamentos básicos
	4º Bim	- Lutas: Capoeira	- Lutas x Violências
5ª Série	1º Bim	- Jogos: Cooperativos; Recreativos; Competitivos;	- Consciência corporal
	2º Bim	- Ginástica Artística	- Elementos acrobáticos
	3º Bim	- Lutas	- Tipos de Lutas
	4º Bim	- Handebol - Futsal	- Processo histórico e fundamentos básicos - Esporte x Competitividade

Fonte: Adaptado das Diretrizes Curriculares para o tempo integral da rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte - Ce. (Juazeiro do Norte, 2019).

A análise crítica do currículo apresentado revela alguns pontos positivos, como a variedade de atividades físicas propostas ao longo dos anos escolares, mas também apresenta algumas limitações que merecem consideração:

- Enfoque no Desenvolvimento Motor: Cada série parece estar focada em aspectos específicos do desenvolvimento motor, como habilidades motoras finas e grossas, coordenação, controle dos movimentos, entre outros, o que é relevante para o desenvolvimento físico das crianças, entretanto, aparentemente, o currículo apresenta-se como desenvolvimentista.

- Progressão Estruturada: O currículo segue uma progressão estruturada ao longo dos anos, começando com habilidades motoras básicas na série inicial e avançando para atividades mais complexas e específicas conforme os alunos progredem, dando direcionamento para o foco das práticas esportivas.

- Inclusão de Diversidade de Atividades: Há uma diversidade de atividades físicas incluídas, como jogos, brincadeiras, ginástica, lutas e esportes coletivos. Isso oferece aos alunos a oportunidade de explorar uma ampla gama de movimentos e habilidades motoras.

- Falta de Integração Interdisciplinar: O currículo parece focar, exclusivamente, no desenvolvimento físico e motor dos alunos, sem uma clara integração com outras disciplinas curriculares. Isso pode limitar a aplicação prática dos aprendizados em

contextos mais amplos e significativos para os alunos.

- **Integração Social e Cultural:** Algumas unidades temáticas, como brincadeiras populares e a cultura popular, sugerem uma tentativa de integrar elementos sociais e culturais ao currículo de Educação Física, o que pode enriquecer a experiência dos alunos.

Ainda analisando o documento, podemos observar como limitações:

- **Ênfase Excessiva na Competitividade:** Embora haja atividades cooperativas, recreativas e competitivas, a inclusão de esportes de alto rendimento como handebol e futsal pode reforçar uma cultura de competição exacerbada, em detrimento de outras formas de atividade física mais inclusivas e colaborativas.

- **Abordagem Limitada às Questões Sociais e Éticas:** Embora haja menções a socialização e convivência em grupo, não há uma discussão explícita sobre questões sociais, éticas e inclusivas dentro das atividades propostas. Isso poderia ser uma oportunidade perdida para promover valores como equidade, respeito e inclusão através da Educação Física.

- **Falta de Flexibilidade e Adaptação:** O currículo parece ser bastante prescritivo, sem considerar a adaptação às necessidades individuais dos alunos ou às realidades específicas de cada escola ou comunidade.

O currículo de corpo e movimento apresenta uma estrutura organizada e uma variedade de atividades que podem contribuir para o desenvolvimento físico e motor dos alunos. No entanto, para melhorar a proposta, seria importante considerar uma abordagem mais integrada e interdisciplinar, reduzir a ênfase na competição em favor de uma maior diversidade de atividades inclusivas e explorar temas sociais e éticos de forma mais explícita. Isso viria a enriquecer a experiência educacional dos alunos, e os prepararia melhor para enfrentar os desafios da vida em sociedade de maneira mais holística.

Quando analisamos o currículo apresentado para uma perspectiva (des)colonial, não conseguimos observar elementos de maneira direta, apenas quando é citada a capoeira. No entanto, é possível fazer algumas reflexões sobre como elementos decoloniais poderiam ser interpretados ou incorporados:

- **Valorização de Conhecimentos Locais:** Embora não explicitamente mencionado, o foco em atividades como brincadeiras populares e cultura popular pode ser visto como uma forma de valorizar conhecimentos locais e práticas culturais tradicionais. Isso é um aspecto central na perspectiva (des)colonial, que busca reconhecer e

valorizar saberes e práticas que foram, historicamente, marginalizados ou subjugados pelo colonialismo.

- **Inclusão de Diversidade Cultural:** A diversidade de atividades físicas, propostas ao longo das séries, pode ser interpretada como uma tentativa de incluir diversas perspectivas e práticas corporais, o que é consistente com uma abordagem (des)colonial que busca desafiar e diversificar os conhecimentos tidos como dominantes ou universais.

- **Abordagem Crítica à Competitividade:** Embora o currículo ainda mantenha uma forte ênfase em esportes competitivos, a inclusão de atividades cooperativas e recreativas sugere uma tentativa de equilibrar diferentes formas de interação física e social, o que pode ser considerado um passo na direção de uma perspectiva mais inclusiva e menos hierárquica.

- **Enfoque na Integração Social e Comunitária:** Ao promover atividades lúdicas, recreativas e cooperativas, o documento incentiva a integração social das crianças. Isso é importante dentro de uma perspectiva (des)colonial, que valoriza as formas de organização comunitária e as relações sociais não hierárquicas, muitas vezes suprimidas por estruturas coloniais.

No entanto, é importante ressaltar que para uma perspectiva (des)colonial seria exigida uma análise mais crítica das relações de poder, da história colonial e das estruturas que continuam a perpetuar desigualdades. Isso engloba a inclusão de unidades temáticas para a diversidade cultural nas atividades propostas, como uma reflexão sobre como essas atividades podem contribuir para a emancipação e a valorização das identidades locais e subalternas.

Portanto, enquanto o currículo apresenta elementos que podem ser interpretados como alinhados com uma perspectiva da (des)colonialidade, uma abordagem verdadeiramente (des)colonial exigiria uma revisão mais profunda das práticas pedagógicas, das narrativas históricas e das relações de poder implícitas no campo da Educação Física e na educação em geral.

Para Fanon (1961) há a necessidade de uma ruptura com as estruturas coloniais e a criação de novas formas de conhecimento e práticas educacionais, que não sejam dominadas pelo pensamento colonial. Assim como Freire (1981), que apresenta as questões de poder, opressão e libertação na educação, e que também argumenta, em suas obras, a favor de uma educação libertadora que reconheça as experiências e saberes dos alunos, promovendo uma consciência crítica e uma

transformação social.

Nesse sentido, não podemos afirmar que práticas decoloniais são apresentadas de forma clara e explícita no currículo de Educação Física, na disciplina de corpo e movimento. As práticas (des)coloniais envolvem uma abordagem crítica às estruturas de poder colonial, buscando descolonizar o conhecimento, reconhecer e valorizar saberes locais e promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

Assim, para que práticas decoloniais sejam incorporadas ao currículo seria necessário: **Revisão Crítica do Conteúdo**: Integrar uma análise crítica das estruturas de poder colonial e como elas influenciam as práticas corporais; **Valorização de Conhecimentos Locais**: Incluir conhecimentos e práticas corporais locais, dos povos negros e indígenas, reconhecendo sua importância e relevância cultural e **Promoção de uma Educação Inclusiva e Equitativa**: Garantir que todas as práticas físicas promovidas na escola sejam inclusivas, respeitando diferentes formas de movimento e interação corporal.

Para corroborar com a análise sobre o currículo e a relação de poder sobre os conhecimentos, tomamos como base os autores Danilo Streck e Telmo Adams (2014), no livro "Pesquisa Participativa, Emancipação e (Des)Colonialidade", no qual são apresentados painéis organizados para práticas pedagógicas da educação popular, e nos oferece subsídios tangíveis para transformações sociais significativas ao explorar metodologias e epistemologias inovadoras, em que a perspectiva teórico-metodológica do livro é fundamentada na crítica às relações de poder e nas heranças coloniais nos países latino-americanos e caribenhos.

Streck e Adams (2014), ao adotarem a ótica do sul e a (des)colonialidade do saber e do poder, afirmam a necessidade da autonomia intelectual e política na luta contra dependências históricas e subordinações. Inspirado pela ética freiriana, o trabalho propõe que a humanização e a desumanização sejam dinâmicas presentes em cada contexto histórico, refletindo a necessidade contínua de engajamento transformador. Com o conceito de emancipação à luz da (des)colonialidade, promovendo uma visão crítica e emancipatória que ressoa profundamente nos contextos contemporâneos de resistência e mudança, em especial, para a produção do conhecimento. Portanto, enquanto o currículo de Educação Física analisado não exclui a possibilidade de evoluir para uma perspectiva (des)colonial, no momento ele não demonstra práticas decoloniais claras ou explícitas.

Os autores veem o currículo na perspectiva (des)colonial como um espaço

crucial para a transformação e emancipação dos saberes, e criticam os currículos tradicionais que, muitas vezes, reproduzem visões eurocêntricas e coloniais do conhecimento, marginalizando ou ignorando saberes locais e indígenas, ou seja, eles propõem uma revisão profunda dos conteúdos curriculares para incluir epistemologias do sul (Streck; Adams, 2014).

A (des)colonialidade do currículo, para Streck e Adams (2014), envolve a inclusão de conteúdos alternativos, além de uma reconfiguração dos processos de ensino-aprendizagem para promover uma educação crítica e contextualizada. Isso implica questionar posições de conhecimento e poder, valorizando as formas de saber localmente situadas e incentivando uma reflexão contínua sobre as relações de poder presentes na produção do conhecimento.

Defendem que um currículo (des)colonial não se limita apenas ao que é ensinado, mas também a como é ensinado. Isso significa adotar metodologias pedagógicas que promovam a participação ativa dos estudantes, o diálogo intercultural e a crítica aos discursos hegemônicos. Nesse sentido, a proposta é que o currículo (des)colonial seja uma contribuição para a construção de uma educação mais inclusiva, justa e emancipatória, capaz de contribuir para a transformação social e cultural dos estudantes, da escola e da comunidade em geral.

Para Mota Neto (2016) a interseção entre a Educação Física e as Ciências Humanas são apresentadas pelo autor através de uma análise incisiva do corpo, que não se restringe a ser um organismo biológico. Para o autor o corpo é uma construção social e cultural, em que reflete e incorpora as dinâmicas de poder, identidade e controle presentes em cada sociedade. Nesse sentido olhar para a dimensão corpórea na educação física escolar e no seu currículo por essa abordagem crítica, é uma forma de desafiar e romper a visão tradicional que considera o corpo apenas em termos fisiológicos ou funcionais, enfatizando que as práticas corporais, as normas de saúde e os padrões de beleza são profundamente influenciados por contextos culturais específicos.

A busca por desnaturalizar esses conceitos, Mota Neto (2016) revela como o corpo se torna um campo de disputa e expressão, sobre as questões identitárias e sociais que se entrelaçam em nossa cultura e vida. Mota Neto explora o corpo como um "capital" simbólico que carrega significados diversos conforme as práticas sociais, relacionados aos fatores sociais, econômicos e culturais que moldam a percepção e o valor do corpo, transformando-o em um meio de expressão e de afirmação de

identidade. Além disso, o autor analisa como a Educação Física e as práticas relacionadas à saúde podem tanto perpetuar quanto desafiar normas sociais estabelecidas. Assim o seu trabalho se torna uma referência para pensar a construção de um currículo (des)colonial para a busca de compreender a complexidade do corpo na sociedade contemporânea, especialmente para a Educação Física.

5.2 Práticas (des)coloniais apresentadas nas entrevistas narrativas autobiográficas

A partir da (des)colonialidade, no contexto das relações com o corpo, reconhecemos o processo de desafiar e [des]construir as normas e padrões impostos pelas forças colonizadoras sobre as práticas corporais. Durante a colonização, os corpos não europeus foram e, ainda, são frequentemente vistos como exóticos, inferiores ou subordinados, e essas ideias influenciaram profundamente as percepções do corpo nas sociedades colonizadas, refletindo, também, na produção, formação e atuação no campo da Educação Física.

A (des)colonialidade, por sua vez, auxilia a resgatar e valorizar os saberes e práticas corporais tradicionais, promovendo uma visão mais holística e integrativa do corpo que respeita a diversidade cultural. Este movimento envolve a rejeição das concepções eurocêntricas para o comportamento corporal como a única e válida, promovendo, em vez disso, uma [des]construção com as identidades culturais e a resistência às estruturas opressivas que ainda persistem.

A prática (des)colonial emergiu como um campo de estudo, nas últimas duas décadas, desafiando e [re]construindo novos paradigmas estabelecidos nas ciências sociais e nas humanidades. A partir das entrevistas exploradas neste estudo de tese, a perspectiva (des)colonial ofereceu uma nova e única lente, através da qual podemos compreender e desafiar as estruturas de poder, conhecimento e identidade que perpetuam a marginalização e a exclusão, em especial do corpo na Educação Física.

Este ponto busca apresentar, a partir das narrativas analisadas, como essas perspectivas (des)coloniais podem transformar e enriquecer nosso entendimento das dinâmicas sociais e culturais contemporâneas nos espaços escolares. Tais narrativas revelam a importância de desconstruir estigmas e preconceitos associados a corpos diversos e realidades periféricas, especialmente no contexto da rede municipal de Juazeiro do Norte. A incorporação dessas novas lentes pode promover um ambiente

educacional mais inclusivo e reflexivo, que valorize a pluralidade de experiências e contribua para uma educação física mais crítica e sensível às questões sociais.

Na entrevista com o professor Dan, não houve uma perspectiva explícita de prática decolonial apresentada. A prática (des)colonial refere-se a uma abordagem crítica que questiona e busca desconstruir as estruturas de poder, conhecimento e dominação cultural que foram estabelecidas pela colonialidade e que continuam a influenciar a sociedade contemporânea. Vamos analisar alguns pontos específicos da entrevista à luz da perspectiva (des)colonial na narrativa do professor.

O professor Dan mencionou que escolheu estudar Educação Física devido à oportunidade disponível na época, em sua cidade Limoeiro do Norte, à ausência de universidades em sua cidade natal, Alto Santos. Isso pode ser visto como uma escolha prática baseada em acessibilidade geográfica e oportunidade educacional, podemos refletir como uma crítica às estruturas acadêmicas existentes e de acesso à educação em nível superior.

Dan descreveu, na sua história de vida, os desafios enfrentados nas escolas onde trabalha, como a falta de recursos materiais adequados. Embora a falta de recursos seja um problema significativo, a análise (des)colonial pode ir além disso, questionando as estruturas de poder e conhecimento que perpetuam as desigualdades e marginalizações, especialmente em contextos pós-coloniais.

Dan mencionou que nunca ministrou temas relacionados a corpo, sexo e gênero em suas aulas. Em uma perspectiva (des)colonial, poderia incluir a crítica à invisibilidade ou à marginalização de certos conhecimentos e experiências, especialmente aqueles relacionados a identidades de gênero e sexualidade, dentro do currículo de formação inicial, para o tema nos currículos na educação básica.

Ele discute a mudança de Jericoacoara para Juazeiro do Norte e as diferenças nos contextos sociais e econômicos vividos. Na perspectiva (des)colonial, podemos observar como essas diferenças são pertinentes, por legados coloniais e como elas impactam de forma desigual diferentes grupos sociais, as cidades de grande porte passam por processos de relações de poder. Nesse sentido, a busca seria para “urbanismo do sul”.

Embora o professor Dan discuta questões importantes sobre a Educação Física em relação à adaptação no ambiente escolar e seus desafios práticos, não há uma abordagem explícita de (des)colonização do conhecimento, do corpo, ou crítica das estruturas de poder coloniais na escola. A prática (des)colonial, normalmente, envolve

uma análise profunda das relações de poder, interseccionalidades e resistências contra formas de opressão históricas e contemporâneas.

Na entrevista com o professor Gê, há elementos que indicam uma perspectiva de prática (des)colonial, especialmente em relação à sua abordagem na Educação Física e aos desafios enfrentados na escola onde leciona. Aqui estão alguns pontos que evidenciam essa perspectiva.

O professor Gê mencionou seu interesse pela área de inclusão e educação física adaptada desde a graduação, participando de projetos com pessoas com deficiência visual e auditiva. Esse engajamento inicial mostra uma preocupação em ampliar o acesso e a participação de grupos, muitas vezes, marginalizados, em especial para as aulas e práticas na Educação Física, o que é um componente essencial da perspectiva (des)colonial, visando a equidade dos corpos.

Ao mencionar seu interesse e pesquisas sobre matrizes africanas na Educação Física, o professor Gê indicou um interesse em explorar e valorizar conhecimentos e práticas não ocidentais. Isso sugere uma crítica aos modelos eurocêntricos dominantes no campo de estudo da Educação Física e a busca por uma abordagem mais inclusiva e diversificada.

Ele enfrenta desafios significativos na introdução de temas como corpo, sexo e gênero, devido à resistência conservadora na escola e comunidade. A abordagem (des)colonial envolve desafiar essas normas e hierarquias culturais e sociais que perpetuam exclusões e marginalizações.

Ao adaptar suas práticas pedagógicas para incluir esportes não convencionais e atividades que considerem o contexto social e cultural dos alunos, o professor Gê está promovendo uma Educação Física que valoriza a diversidade, como também desafia as estruturas de poder que, historicamente, excluem certas práticas corporais e conhecimentos ligados à esportivização das aulas.

Sua ênfase no desenvolvimento socioemocional dos alunos e na necessidade de dialogar sobre questões de gênero e corpo reflete uma consciência crítica sobre as dinâmicas sociais e culturais presentes na Educação Física. A prática (des)colonial busca entender essas dinâmicas, e transformá-las para promover uma educação mais justa e inclusiva.

Na entrevista com o professor Gê, não houve uma exploração explícita de uma perspectiva de prática decolonial, visto que a (des)colonialidade se refere a uma abordagem crítica que questiona e busca dismantelar as estruturas de poder

coloniais e suas influências persistentes nos sistemas educacionais, culturais e sociais.

Embora o professor Gê tenha mencionado temas relacionados à inclusão, como trabalhar com crianças com deficiência e discutir matrizes e raízes africanas na educação física, esses não são, necessariamente, abordados sob a perspectiva (des)colonial. As menções a esses temas são mais voltadas para a inclusão social e cultural, e não para uma análise crítica das estruturas coloniais ou de suas influências no currículo e na prática pedagógica.

Na entrevista com o professor Ray, também houve indícios de uma perspectiva de prática (des)colonial, especialmente no contexto da Educação Física Escolar. Aqui estão alguns pontos que evidenciam essa perspectiva.

O professor mencionou as aulas mistas, em que meninos e meninas participam juntos de atividades esportivas como futebol, minibasquete, minivoleibol, entre outras. Essa prática representa uma significativa quebra de estereótipos de gênero/sexo, ao promover a inclusão de todos os gêneros nas mesmas atividades. Ao contrário das expectativas tradicionais que segregam atividades esportivas com base em papéis de gênero, essa abordagem inclusiva incentiva a igualdade e a convivência entre os gêneros, desafiando concepções enraizadas sobre o que seria apropriado para cada sexo. Além de fortalecer a cooperação e o respeito mútuo, essas aulas mistas promovem uma nova percepção do corpo em relação aos gêneros, desconstruindo preconceitos e oferecendo uma educação física mais plural e democrática.

Ray mencionou que não há separação entre meninos e meninas nas atividades esportivas, e ele encoraja essas atividades mistas como algo natural e positivo. Isso reflete uma abordagem que desafia normas culturais que limitam a participação das mulheres em certos esportes ou atividades físicas.

O professor discute como algumas atividades, como futebol, são acessíveis a meninas na escola, mesmo que haja resistência inicial por parte de alguns coordenadores ou familiares. Essa abordagem sugere um esforço em desafiar normas sociais e educacionais que, historicamente, marginalizaram certos grupos, como meninas interessadas em esportes tradicionalmente considerados masculinos.

A prática pedagógica de Ray enfatiza o desenvolvimento da autonomia dos alunos na prática física, permitindo que eles explorem e desenvolvam suas habilidades motoras de maneira diversificada e inclusiva. Isso contrasta com

abordagens mais rígidas e normativas que não consideram as diferentes habilidades e interesses dos alunos.

Esses elementos sugerem uma abordagem pedagógica que busca desconstruir hierarquias de gênero, valorizar a diversidade de interesses e habilidades, e promover uma educação física que seja mais inclusiva e acessível a todos os alunos, independentemente de seu gênero ou origem social. Essa perspectiva se alinha com os princípios da prática (des)colonial ao desafiar estruturas de poder e promover uma educação mais equitativa e justa.

Na entrevista com o professor Caco, há várias perspectivas que podem ser interpretadas como alinhadas com uma prática (des)colonial.

O professor Caco mencionou sobre sua trajetória acadêmica e profissional, em que, inicialmente, tinha interesse na área fitness, mas ao longo do tempo, especialmente após experiências não fáceis na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, por não ter professores de educação física, ele passou a se interessar mais pela docência e pela área do lazer após suas vivências com os estágios. Isso sugere uma reflexão sobre práticas educacionais tradicionais que podem não atender às necessidades e realidades diversas dos alunos.

Sua linha de pesquisa e o mestrado focaram em aspectos pedagógicos e socioculturais da educação física, com uma dissertação sobre a corporeidade de atletas de fisiculturismo sob uma perspectiva sociológica. Isso demonstra uma abordagem que valoriza diferentes manifestações corporais e formas de lazer que não necessariamente seguem o padrão dominante dos corpos.

O professor Caco abordou questões de gênero e sexualidade de maneira sutil em suas aulas, utilizando atividades práticas e brincadeiras para iniciar discussões sobre esses temas. Ele também introduz elementos culturais africanos e indígenas em suas aulas de educação física, buscando desconstruir estereótipos e promover uma visão mais inclusiva e respeitosa das diferenças.

O relato do professor Caco, sobre a falta de suporte da gestão escolar e a liberdade que sente para desenvolver suas atividades pedagógicas, pode ser interpretado como uma crítica à estrutura hierárquica e burocrática das escolas que, muitas vezes, não apoia abordagens inovadoras e inclusivas.

Ele enfatiza a importância de reconhecer e trabalhar com as individualidades dos alunos, adaptando suas práticas pedagógicas às necessidades específicas de cada turma. Isso sugere uma valorização das diferenças e uma abordagem

personalizada no ensino, o que está alinhado com os princípios de uma prática decolonial que busca descolonizar os currículos e práticas educacionais padronizadas.

Portanto, a perspectiva de prática (des)colonial, na entrevista do professor Caco, se manifesta através de sua abordagem crítica às normas educacionais tradicionais, sua valorização da diversidade cultural e individual dos alunos, e seu compromisso com uma Educação Física que inclui discussões sobre gênero, raça e corporeidade de forma respeitosa e inclusiva.

Na entrevista com o professor Lima, há indícios de uma perspectiva de prática decolonial, especialmente, nas seguintes observações e práticas.

O professor Lima mencionou que sua escolha pela Educação Física foi influenciada pela vivência pessoal, especialmente participando de escolinhas esportivas e atividades extracurriculares. Isso indica uma valorização de conhecimentos e práticas fora do ambiente acadêmico formal, uma ruptura com a ideia de que apenas o conhecimento institucionalizado é válido.

Ele destacou sua participação em projetos de iniciação científica e PIBID, indicando um compromisso com a produção de conhecimento local e com a aplicação prática desse conhecimento na comunidade.

O professor Lima enfatizou uma abordagem inclusiva e respeitosa em relação aos corpos dos alunos, desmistificando ideais de corpo perfeito e promovendo uma aceitação das diferenças individuais. Isso pode ser interpretado como um esforço para desconstruir padrões coloniais de beleza e normas corporais.

Ele mencionou a adaptação dos conteúdos e métodos de ensino às necessidades locais e às realidades dos alunos. Isso sugere uma prática que não se limita a modelos eurocêntricos ou universais, mas que considera a diversidade cultural e social dos estudantes.

Ao enfrentar desafios estruturais nas escolas, como falta de infraestrutura adequada, o professor Lima demonstrou uma prática adaptativa e resiliente, encontrando maneiras de ensinar e envolver os alunos mesmo com recursos limitados.

Esses elementos sugerem uma abordagem (des)colonial na prática educativa do professor Lima, pois ele parece estar comprometido em desafiar e transformar estruturas educacionais que podem perpetuar desigualdades e normas coloniais. Sua ênfase na pesquisa, na adaptação local dos currículos e na valorização das

experiências individuais e comunitárias contribui para uma educação que respeita e promove a diversidade cultural e social.

5.3 Quando o Corpo educa e denúncia.

Após a análise crítica das narrativas dos professores e da produção da tese, o movimento corporal que transcende a escrita gerou em mim uma necessidade de criação e expressão de sair de todo o meu corpo, o qual está presente nesta tese desde as primeiras mobilizações iniciais da temática, as vivências no campo empírico e, agora, nas reflexões com a produção dos dados.

A metodologia de criação do vídeo-dança foi construída de maneira colaborativa, como o objetivo de refletir sobre as questões centrais da pesquisa, especialmente as relações entre corpo, (des)colonialidade, formação docente e a história de vida do pesquisador, por meio da experimentação estética e do movimento.

O vídeo-dança se propõe a traduzir, em uma linguagem corporal e simbólica, as tensões entre os corpos colonizados em busca do olhar para a (des)colonialidade, as relações de poder e as práticas pedagógicas que estão imbricadas na formação desses profissionais. O processo de criação, envolveu uma colaboração estreita com a professora e artista Jayane Diniz, que, como coreógrafa, trouxe sua experiência no campo da dança contemporânea e da arte performática. A contribuição de Jayane foi fundamental para a construção da linguagem do vídeo, que buscou comunicar de forma simbólica os conceitos de (des)colonialidade, resistência e transformação do corpo na educação física.

A produção audiovisual também contou com a participação de Francisco Luiz, que ficou responsável pela filmagem e edição do vídeo. A visão de Luiz foi essencial para a construção da atmosfera visual que acompanha os movimentos corporais e a narrativa proposta, além de dar forma à conexão entre os elementos sonoros, visuais e performáticos do projeto.

A metodologia criativa adotada seguiu uma abordagem fenomenológica, buscando captar as experiências sensíveis e emocionais dos envolvidos no processo, por meio do movimento e da imagem. A criação do vídeo-dança envolveu etapas de imersão no tema da pesquisa, em que foram realizadas rodas de conversa e ensaios que permitiram que as ideias sobre (des)colonialidade, corpos marginalizados e

educação física para que fossem transpostas para a linguagem do movimento e da performance.

Durante esse processo, exploraram-se as tensões entre o corpo (colonizado) e as narrativas que o acompanham, buscando criar uma linguagem de resistência e afirmação do corpo na sua potência criadora. Os movimentos foram pensados para simbolizar tanto a violência histórica do processo colonial quanto os processos de (re)existência e reconfiguração identitária dos sujeitos que vivenciam esse contexto.

A escolha da música "Triste, Louca ou Má", da banda Francisco, el Hombre, foi uma decisão estratégica para amplificar a mensagem do vídeo. A letra da canção e sua melodia evocam sentimento de revolta, resistência e o questionamento das normas impostas, dialogando diretamente com o conceito de resistência à colonialidade que permeia a pesquisa. A música também foi um ponto de ancoragem para os movimentos, ajudando a guiar o ritmo e as emoções que o vídeo-dança propõe comunicar.

A filmagem e a edição foram pensadas para criar uma relação dinâmica entre a imagem e o corpo. A escolha de planos, ângulos e a edição fragmentada foram utilizados para destacar a tensão entre os corpos e suas interações com o espaço, sempre buscando uma estética que fosse capaz de representar a complexidade do tema abordado. A iluminação e o uso do ambiente na Colina do Horto em Juazeiro do Norte, também contribuíram para criar uma atmosfera de desconstrução e reinvenção, evocando a ideia de um espaço híbrido e de resistência.

O vídeo-dança se propôs a ser um produto artístico, mas também uma ferramenta de reflexão crítica sobre as questões educacionais e sociais presentes no contexto da formação docente em Educação Física. A interação entre a linguagem acadêmica da pesquisa e a expressividade artística do vídeo-dança busca proporcionar uma experiência sensorial que complemente e amplie as discussões acadêmicas, dando visibilidade a temas que muitas vezes são invisibilizados, como a colonialidade do corpo e as práticas pedagógicas colonizadoras.

Assim, a inspiração para o vídeo-dança foi uma experiência interdisciplinar, que mesclou teoria, arte e movimento em um processo de construção colaborativa e reflexiva. A metodologia adotada permitiu que as questões centrais da pesquisa ganhassem uma nova dimensão, ao transitar entre o discurso acadêmico e a expressividade artística, promovendo uma experiência de (des)colonização do corpo e da educação física.

Nesse sentido, surgiu a produção de uma intervenção corporal através da música “triste, louca ou má”, de composição de Sebastián Piracés-Ugarte, Rafael Gomes, Mateo Piracés-Ugarte, Andrei Martinez Kozyreff e Juliana Strassacapa que, no contexto da (des)colonialidade do corpo, envolve a utilização de sons e movimentos para transcender as narrativas coloniais tradicionais existentes.

Esta abordagem corporal/artística busca desafiar, dismantelar, desfazer, desmanchar, destruir e (des)colonizar as normas e estereótipos impostos sobre corpos marginalizados, permitindo uma expressão autêntica e crua das experiências e emoções desse(s) indivíduo(s) que, assim como eu, sofrem com a cultura eurocêntrica, patriarcal, ruralista e religiosa.

A música, seja ela melancólica, caótica ou subversiva, atua como um catalisador para a libertação emocional e física, permitindo que os corpos se movam de maneira não convencional e disruptiva. Esse processo de (des)colonização, através da arte corporal, vem a confrontar as estruturas opressivas, e busca celebrar a diversidade e a resistência inerente em cada corpo, criando um espaço de cura e empoderamento.

O vídeo¹⁷ da intervenção foi produzido em parceria com a professora de Educação Física e artista Jaya Diniz e a filmagem e edição são de Francisco Luiz, sendo que a atuação central é de José de Caldas e a Cidade de Juazeiro do Norte, como elemento de reflexão sobre as narrativas dos professores em busca por mobilizar novas formas de produção do saber, rompendo com a colonização da produção científica o conhecimento ocidental eurocêntrico sob o mito do sujeito europeu, civilizado, desenvolvido, descorporizado, dessubjetivado, neutro, objetivo e universal.

A letra da música "Triste, Louca ou Má" pertence à banda Francisco, el Hombre, foi lançada em 2016, no álbum *Soltasbruxa*, e foi escrita pelos irmãos e fundadores da banca Sebastian Piracés-Ugarte e Mateo Piracés-Ugarte. A letra aborda questões profundas sobre o papel da mulher na sociedade, criticando os padrões impostos e a opressão sofrida pelas mulheres ao longo do tempo.

A música se destaca por seu tom libertador e feminista, incentivando a busca por autonomia e a rejeição das expectativas sufocantes, nesse sentido foi escolhida por apresentar elementos (des)coloniais que surgiram ao longo dessa tese, bem como

¹⁷Link do Vídeo Dança - Corpo e (des)colonialidade: <https://www.youtube.com/watch?v=LKjJcBRMyjc>

representam uma forma de romper com as normas que aprisionam os sujeitos, sugerindo que as escolhas autênticas são vistas como insanas ou perigosas pela sociedade. Nesse sentido o meu corpo apresentara-se como é descrito por Mota Neto (2016) que propõe o corpo como um fenômeno complexo, entrelaçado os significados biológicos e socioculturais, oferecendo uma visão ampla e crítica sobre o papel do corpo na sociedade contemporânea.

Bem como, ficou uma proposta de formação de professores, com foco na promoção de práticas (des)coloniais, que surgiu como uma resposta aos desafios contemporâneos enfrentados pelos educadores. (Apêndice B).

O Apêndice B apresenta uma proposta de formação continuada para professores/as de Educação Física da rede municipal de Juazeiro do Norte – CE, construída como um desdobramento direto das análises realizadas a partir das entrevistas com os professores participantes da pesquisa. Sua elaboração está ancorada em um compromisso ético e político com do pesquisador e com a comunidade educativa envolvida, assumindo o papel de devolutiva da pesquisa àqueles que, com suas experiências e vozes, contribuíram para a construção deste estudo.

Neste sentido, a proposta extrapola o campo do apêndice meramente ilustrativo, constituindo-se como uma intervenção pedagógica concreta voltada ao fortalecimento de práticas (des)coloniais na Educação Física escolar. A formação delineada responde às demandas identificadas nas narrativas dos professores, que expressaram desafios relacionados à inclusão, ao enfrentamento das desigualdades e à necessidade de reconfigurar práticas que ainda reproduzem lógicas coloniais de ensino.

Inspirada nos princípios da educação popular, da pedagogia crítica e nos referenciais da (des)colonialidade, esta proposta é uma tentativa de promover espaços coletivos de escuta, diálogo e ação-reflexão, nos quais os/as educadores/as possam desenvolver práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades socioculturais de seus estudantes. Ela se propõe, portanto, como uma forma de reintegrar à comunidade escolar o conhecimento produzido na pesquisa, respeitando os contextos locais e valorizando os saberes dos professores como ponto de partida para a construção de novos horizontes educativos.

6 NOVO CLICO DO CORPO NOVA (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

Uma nova Lua nasce e marca o início de um novo ciclo para as reflexões realizadas, um momento de renovação e de possibilidades ainda não totalmente visíveis, mas carregadas de potencial. Da mesma forma, as reflexões realizadas nesta tese lançam a luz sobre a relação entre a (des)colonialidade e as concepções sobre o corpo a partir das trajetórias de vida, a formação inicial e as práticas docente dos professores de Educação Física da rede municipal de Juazeiro do Norte – CE. Assim como a Lua Nova convida à introspecção e ao planejamento do que está por vir, este estudo abre caminhos para futuras investigações e práticas que possam ressignificar e transformar a educação, promovendo novas formas de pensar e atuar sobre o corpo no contexto escolar.

Assim, no que tange a este objetivo, foi possível acompanhar como as trajetórias de vida, a formação inicial e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física passaram por influências e pelas concepções vigentes sobre o corpo, bem como sobre como as estruturas de poder sobre o corpo ainda permanecem situando essa análise dentro de um quadro teórico, que busca compreender as dinâmicas de colonialidade presentes na educação, na sociedade e, em especial, no campo da Educação Física.

Quanto ao primeiro objetivo específico de realizar uma contextualização sócio-histórica sobre a colonização do corpo na história e na educação, foi alcançado ao examinar como esse processo se inseriu nas estruturas educacionais ao longo do tempo. Destacaram-se as influências de discursos hegemônicos que se inseriu nas estruturas educacionais, bem como na concepção do corpo, especialmente nas práticas curriculares na formação inicial e na proposta curricular vigente nas escolas.

Quanto o segundo objetivo específico de reconhecer, nas histórias de vida, na formação inicial e nas práticas docentes dos professores de Educação Física, percebemos que as concepções sobre o corpo, revelou um contexto complexo e diversificado. Foi possível identificar que essas concepções se manifestam no cotidiano educacional, evidenciando, mesmo que de forma não explícita, há a presença de elementos (des)coloniais nas práticas pedagógicas dos professores.

Para o terceiro objetivo específico para a identificar das tensões entre a colonialidade e a (des)colonialidade do corpo nas práticas dos professores de Educação Física da rede municipal de Juazeiro do Norte – CE, encontramos um

espaço de resistência e transformação. Nesses espaços, novas formas de pensar e vivenciar o corpo estão sendo gestadas pelos professores, especialmente nas aulas de corpo e movimento nas escolas de tempo integral, indicando um processo de mudança nas abordagens pedagógicas.

E para o quarto o objetivo específico, contribuir com atividades de formação que promovam a reflexão acerca da (des)colonialidade do corpo na Educação Física escolar, foi alcançado por meio da apresentação de uma proposta de formação desenvolvida a partir das tensões analisadas nas entrevistas com os professores. Essas tensões, evidenciadas nas práticas docentes, foram fundamentais para elaborar de um caminho formativo que pode estimular os professores a refletirem sobre as relações entre colonialidade e (des)colonialidade do corpo, promovendo uma prática pedagógica mais crítica e transformadora na Educação Física.

Foi possível perceber que em cada entrevista ofereceu situações valiosas sobre como os profissionais abordam a inclusão, a diversidade e a crítica às estruturas de poder dentro do contexto educacional, a partir da relação com sua história de vida e atuação profissional. Com a análise das entrevistas com os professores foi possível também reconhecer as diferentes abordagens e perspectivas em relação à prática (des)colonial na Educação Física.

As práticas decoloniais, apresentadas nas narrativas, não são abordagens uniformes ou prescritivas; em vez disso, elas se manifestam de maneiras variadas conforme cada contexto e experiência pessoal dos professores. Enquanto alguns professores, como o professor Gê, evidenciam uma preocupação explícita com a inclusão e a diversidade, outros, como o professor Dan, ainda não exploraram de maneira explícita essa perspectiva, concentrando-se mais nos desafios práticos da profissão.

Nesse sentido há professores que demonstram um compromisso claro com a inclusão de grupos marginalizados, desafiando normas de gênero e promovendo uma educação física mais equitativa. Suas práticas pedagógicas adaptativas e sensíveis às questões culturais e sociais contribuem para um ambiente educacional mais inclusivo, como foi percebido nas narrativas dos professores Gê e Ray.

A prática decolonial, envolvendo a inclusão de diferentes perspectivas e práticas do corpo, também é uma crítica às estruturas de poder que perpetuam desigualdades. Como foi narrado pelos professores Caco e Lima, que exemplificam isso ao questionar normas educacionais tradicionais, introduzindo discussões sobre

gênero, raça e diversidade cultural, e adaptando seus métodos de ensino às realidades locais.

Todos os professores entrevistados enfrentam desafios estruturais e resistências em suas práticas, seja pela falta de recursos materiais adequados, pela resistência conservadora de certas comunidades, ou pela burocracia escolar. A prática (des)colonial implica, também, superar esses obstáculos e encontrar maneiras criativas de promover uma educação mais justa e inclusiva. Assim, cada professor traz uma bagagem única de experiências pessoais e profissionais que influenciam sua abordagem educacional. A adaptação curricular e metodológica às necessidades específicas dos alunos e comunidades locais é fundamental para uma prática (des)colonial significativa, valorizando as diversas formas de conhecimento e experiência.

Outrossim, as entrevistas oferecem um panorama diversificado sobre como a prática (des)colonial pode ser entendida e aplicada na Educação Física e na disciplina de corpo e movimento na escola. Enquanto alguns professores estão mais explicitamente engajados nessa abordagem crítica, outros estão em um estágio inicial de reflexão e implementação. O desafio agora é ampliar essas práticas, promovendo uma educação física que não apenas ensine habilidades corporais, mas também contribua para a transformação social e a equidade dentro e fora das salas de aula.

Este estudo visou, ainda, contribuir com atividades de formação que promovam a reflexão crítica e ação prática voltadas para a promoção da (des)colonialidade do corpo na Educação Física escolar. Entendemos que, através de uma educação que valorize a diversidade de saberes e práticas corporais, é possível construir uma sociedade mais inclusiva e justa, em que as diferenças são respeitadas e celebradas como elementos fundamentais da nossa pluralidade cultural.

Quanto os desafios enfrentados durante a produção da tese, destaca-se especialmente em relação quanto às adaptações necessárias para conciliar a rotina dos professores e o acesso às escolas. As agendas intensas dos docentes, com horários restritos para a realização das entrevistas, exigiram um planejamento cuidadoso e flexível por parte do pesquisador. Além disso, o acesso às escolas também apresentou alguns obstáculos, como a necessidade de agendar visitas com a gestão escolar e as questões políticas e sindicais, que dificultou a realização das atividades propostas. Esses fatores exigiram uma constante negociação e ajustes no cronograma da pesquisa, o que tornou o processo mais desafiador, mas também

possibilitou uma maior compreensão da realidade e das condições de trabalho dos professores de Educação Física na rede municipal.

Assim, espera-se que as reflexões desta tese possam subsidiar novas políticas públicas, práticas pedagógicas e programas de formação continuada, com o intuito de aprimorar o currículo e as práticas de ensino na Educação Física, promovendo uma educação mais democrática, crítica e comprometida com a construção de relações mais igualitárias e humanizadoras. Além disso, a tese ampliar e gera uma perspectiva para novos estudos que explorem a relação da (des)colonialidade do corpo em outras esferas da educação e em diferentes contextos regionais, ampliando a compreensão das tensões entre colonialidade e (des)colonialidade no cotidiano escolar.

Assim como a Lua Nova marca o início de um novo ciclo após o término do anterior, este estudo representa um ponto de renovação para novas possibilidades, para a compreensão da Educação Física sob uma ótica da (des)colonialidade, na esperança de que as reflexões aqui estabelecidas são um convite à continuidade, ao aprofundamento e à ressignificação das práticas pedagógicas, permitindo que novos horizontes sejam traçados e que novas fases deste conhecimento possam emergir. Espera-se ainda que tais investigações podem também aprofundar a análise das práticas docentes e suas implicações na formação identitária dos alunos, assim como explorar a implementação de novas abordagens curriculares que contemplem a diversidade corporal e cultural de forma mais inclusiva e emancipadora.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Neíse Gaudêncio. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de educação física escolar. in **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papyrus, p. 157-176, 1995.
- ALTMANN, H; AMARAL, F. C. S.; AYOUB, E. Gênero na prática docente em educação física educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos o jogar”? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2. maio/ago. 2011.
- ALTMANN, Helena. Exclusão nos esportes sob um enfoque de gênero. **Motus Corporis**, v. 9, n. 1, p. 9-20, 2002.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Como Preparar Trabalhos Para Cursos de Pós-Graduação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ANDRADE, Rafael Júnio et al. Relações sociais de gênero no meio rural brasileiro: a mulher camponesa e o lazer no início do século XXI no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 23, n. 01, p. 39-49, 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-46902009000100004&script=sciabstract> Acessado em 05 Nov 2022.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.
- BALZANO, Otávio Nogueira. **O ensino do futebol na perspectiva decolonial [manuscrito]**: desgastando a produção de sujeitos “pés de obra” – da formação na educação superior aos clubes esportivos. Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2020. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1444/1/onbalzano.pdf> Acessado em 30 Jul. 2022.
- BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário**. Obras completas de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. v. X. Tomo III.
- BARREIRA, Cristiano Roque Antunes; RANIERI, Leandro Penna. Aplicação de contribuições de Edith Stein à sistematização de pesquisa fenomenológica em psicologia: a entrevista como fonte de acesso às vivências. **Edith Stein e a psicologia: teoria e pesquisa**, p. 449-466, 2013.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução Sérgio Milliet. 2 Ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2009.
- BEAUVOIS, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos** - São Paulo: Difusão Européia de Livro, 4ª Edição 1960. Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2018/03/beauvoir-o-segundo-sexo-volume-11.pdf>
- BINS, Gabriela Nobre. **Tecendo saberes, tramando a vida – a Educação Física e a pedagogia griô**: uma experiência autoetnográfica de uma professora de educação física na RME POA. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre -RS, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/248889/001149784.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acessado em: 30 jul. 2022.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**, v. 28, p. 11-30, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/abstract/?lang=pt> Acessado em: 05 mai. 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BRASIL Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 3ª versão revista. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.247, DE 19 DE ABRIL DE 1879**. Legislação Informatizada - Publicação Original. 1879.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física. v. 7. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, Brasília, DF 1997.

BRASIL. **Relatório apresentado à assembleia geral legislativa na segunda sessão da décima sétima legislatura pelo ministro e secretário de estado dos negócios do Império conselheiro Leôncio de Carvalho**. Ministério do Império. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1879

BRASIL. **Recenseamento da população do Império do Brazil a que se procedeu no dia 1 de agosto de 1872**. Diretoria Geral de Estatística. Rio de Janeiro: Leuzinger, 1873-1876.

CARVALHO, L. C. Rui Barbosa e a reforma do ensino primário. **Revista Biblos**, v. 16, p. 145-156, 2004.

CASHMORE, Elis. **Dicionário de relações étnica e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CASTRO, Susana. O feminismo decolonial. **Revista Cult**. Edições 248, 2019. Disponível em: HTTPS://REVISTACULT.UOL.COM.BR/HOME/O-FEMINISMO-DECOLONIAL/?FBCLID=IWAR3A115V0MH1MVRWFHWADZPKTCJ1UUVYHB_ABKCK569EWS7OBAZK8YAF0G Acessado em 06 set. 2021

CAVA, Ralph Della. **Milagre em Juazeiro**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1976.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA. Rio de Janeiro, 1929. **Actas e trabalhos**. Rio de Janeiro: v.1. 342 p. 613.94 C76. reg. 8328/06 ex.3, 1929.

Disponível em:

http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=acebibcoc_r&pagfis=9788

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.

CROSSMAN, Ashley. Dea Picture Library / Getty Images, 2019. Disponível em: <https://www.thoughtco.com/agrarian-society-definition-3026047>

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.) . **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. v. 1. 293p .

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Trad. Jaime A. Clasen. Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la Modernidad. **Tabula rasa**, n. 9, p. 153-198, 2008.

DYBLE, Mark et al. Sex equality can explain the unique social structure of hunter-gatherer bands. **Science**, v. 348, n. 6236, p. 796-798, 2015. Disponível em: <HTTPS://SCIENCE.SCIENCEMAG.ORG/CONTENT/348/6236/796.ABSTRACT> Acessado em 12 jul. 2021

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**: tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FASSIN, Didier. Governar por los cuerpos, políticas de reconocimiento hacia los pobres y los inmigrantes en Francia. **Cuadernos de antropología social**, n. 17, p. 49-78, 2003.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FIGUEIREDO, Juliana Frâncica; HUNGER, Cynthia Franca; APARECIDA, Dagmar. A relevância do conhecimento histórico das ginásticas na formação e atuação do profissional de educação física. **Motriz: Revista de Educação Física**, p. 189-198, 2010.

FIGUEIREDO, Priscilla Kelly. **A história da Educação Física e os primeiros cursos de formação superior no Brasil**: o estabelecimento de uma disciplina (1929-1958). Tese apresentada ao Programa da Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-ARSGKK/1/tese_vers_o_pos_defes_a_conf_02092016.pdf Acessado em 04 jan 2021.

FIORIN, C. M. **A ginástica em Campinas**: suas formas de expressão da década de 20 a década de 70. 2002. 173f. Dissertação de Mestrado em Educação Física apresentada a Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1981.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160> Acessado em 16 mai. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas de Pesquisa. 6 ed. Atlas S. A., São Paulo, 2012.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **O método francês e a Educação Física no Brasil**: da caserna à escola. / [recurso eletrônico]. Porto Alegre: GRECCO, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/232981/001134921.pdf?sequence=1> Acessado em 05 jan. 2022.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Editora Alínea, 2001.

GONÇALVES, Josimere Serrão; RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. Colonialidade de gênero: O feminismo decolonial de Maria Lugones. **VIII SEMINÁRIO GÊNERO, CORPO E SEXUALIDADE**, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/46.pdf> Acessado em 15 mai 2021.

HAHNER, June E. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 467-474, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico. In: **Historias de vida del profesorado**. Octaedro, 2004. p. 9-26.

IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. A Dança, Henri Matisse. **História das Artes**, 2023. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/a-danca-henri-matisse/>. Acesso em 16 Apr 2023.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **REVISTA DE EDUCAÇÃO** Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**, v. 4, p. 90-113, 2002.

KELLY, Celso. O Cívismo na Educação Física. **Revista de Educação Física / Journal of Physical Education**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 1, 1942. Disponível em: <https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/1622>. Acesso em: 6 jan. 2022.

LANDER, Edgard. **Ciências Sociais: saberes locais e eurocêntricos**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodo/campocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciC3AAncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf> Acessado em: 15 mai. 2023.

LEÃO, Maria da Graça; EGGERT, Edla. História da Educação sob a Perspectiva da Narrativa Autobiográfica—uma experiência metodológica de sala de aula. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n. 80, p. 127-144, 2008. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1044/795> Acessado em 22 Adr. 2023

LE BRETON. David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2011. Disponível em: <HTTPS://CORE.AC.UK/DOWNLOAD/PDF/185254420.PDF>

LE GOFF, Jacques; TRUONG, Nicolas. **Uma história do corpo na Idade Média**. Tradução: Marcos Flamínio Pires; Revisão Técnica: Marcos de Castro, Editora Civilização Brasileira, . Rio de Janeiro, 2006.

LIMA, Gizelle Duarte Martins et al. O sexismo nas aulas de educação física em uma escola da rede pública da cidade Iguatu-CE. In **Anais do III Congresso Nacional de Educação - CONEDU 2016**. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_M D4_SA6_ID6158_12082016200112.pdf

LINHALES, Meily Assbú. Militares e educadores na Associação Brasileira de Educação: circulação de interesses em torno de um projeto para a educação física

nacional (1933-1935). **Educar em Revista**, p. 75-91, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bpCcmJdhcFBP7MRFLN6f3pN/?format=pdf&lang=pt> Acessado em 06 jan. 2022.

LÓPEZ, Laura Cecilia. O corpo colonial e as políticas e poéticas da diáspora para compreender as mobilizações afro-latino-americanas. **Horizontes Antropológicos**, v. 21, p. 301-330, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUCIO, Fernando. **Obra Corpo em Movimento**, 1987. Disponível para visualização em <https://www.artmajeur.com/pt/fernando> Acessado em 18 Adr. 2023.

LUGONES, Maria. "Playfulness, 'World' Traveling, and Loving Perception." In: ANZALDÚA, G. (ed.). **Making Face, Making Soul/Haciendo Caras**: Creative and Critical Perspectives by Women of Color. San Francisco: Aunt Lute Press, 1990.

LUGONES, Maria. Coloniality and gender. **Tabula rasa**, n. 9, p. 73-102, 2008.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, p. 935-952, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MAROUN, K; VIEIRA, V. Corpo: uma mercadoria na pós-modernidade/The body: a commodity in post-modernity/Cuerpo: una mercancía en la postmodernidad. **Psicologia em Revista**, v. 14, n. 2, p. 171-186, 2008.

MARQUES, Helena Isabel de Oliveira. **A Coeducação no Ensino Secundário**: Estudo sobre a actividade física em alunas do 12º ano da Escola Secundária de Pombal. 2002. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/9734> Acessado em 05 Jun 2022.

MARQUES, Welisson. O método arqueogenealógico na análise do discurso: o potencial sujeito aprendiz e aprendizagem de língua inglesa no discurso publicitário-institucional. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 16, p. 261-272, 2016.

MARTINS, Lilian Cristina Xavier. **Revista de Educação Física** (Rio de Janeiro. 1932. (Online). 2022. Disponível em: <https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista/issue/view/202/v.%2011%20n.%201%20%281942%29> Acessado em 18 Abr. 2023.

MERLAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

MELO, Victor Andrade de. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história.** Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Educação Física a Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, 1996.

MIGNOLO, Walter. **O lado mais sombrio da modernidade ocidental: Futuros globais, opções descoloniais.** Duke University Press, 2011.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais sombrio da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 94, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Editora Vozes Limitada, 2011.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América-Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** Curitiba: CRV, 2016.

MORMUL, Najla Mehanna; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa e a educação brasileira: métodos e programas. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 32, 2013.

NATURHISTORISCHES MUSEUM [Online]. **Venus of Willendorf**, 2022. Disponível em: https://www.nhm-wien.ac.at/presse/top10/venus_of_willendorf Acessado em 16 Adr. 2023.

NEGRI, Antonio. **Cinco lições sobre Império.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em movimento**, v. 12, n. 2, p. 82-103, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Monstros ou heróis?: Os currículos que formam professores de Educação Física.** Phorte Editora LTDA, 2016.

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

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NUNES, Hudson Fabricius Peres et al. Educação física, futebol e gênero: uma proposta de ensino a partir das relações de poder. **Pensar a prática**, v. 17, n. 4, 2014.

NUNES, X. P.; PEREIRA, G.M.C.L; LIMA, J.T. Relação entre Gênero, Educação Física e Esporte. **Anais V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades.** Salvador – BA. V. 1, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/enlacando/resumo.php?idtrabalho=542>

OLIVEIRA, F. F.; DUARTE, C. P. Discurso dos professores e professoras de educação física sobre o relacionamento de meninos e meninas. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: GÊNERO E PRECONCEITO**, v. 7, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26. n.01, abr. 2010.

PAULINO, Rosana, Geometria a Brasileira, 2018. Foto/Reprodução de Isabella Matheus. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/wp-content/uploads/2019/08/se%CC%81rie-Geometria-Brasileira-reproduc%CC%A7a%CC%83o-Isabella-Matheus-5.jpg> Acessado em 18 Adr. 2023.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira do. Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em educação física. **Revista COCAR**, Belém, edição especial n. 4, p. 93-117, jul./dez. 2017.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru-SP, Edusc, 2005

PIMENTA. Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002

PINTO, T. Coeducação: do princípio ao desenvolvimento de uma prática. In: **Arias do Seminário Internacional: Coeducação: do princípio ao desenvolvimento de uma prática**. Comissão para a Igualdade e para os direitos das mulheres, Lisboa, 1999.

PLACIDO, Reginaldo Leandro; PLACIDO, Ivonete Telles Medeiros; ALBERTO, Simão. A profissão docente: uma abordagem a partir da formação continuada. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1-20, 2022.

PORTO, Anderson. **Performasse “Poesia no corpo”** (2013). Disponível em: <https://acporto.wordpress.com/2013/05/page/2/> Acessado em 18 Adr. 2023.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 117-142, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. Buenos Aires. 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. S; MENESES, M.P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2010. P. 73-117.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. IN A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3Aancias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf> Acessado em: 15 mai. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Modernidad y democracia: intereses y conflictos. **Anuario Mariateguiano**, v. 12, n. 12, p. 1974-1989, 2000.

RAMOS, Jayr Jordão. **Exercícios Físicos Na História E Na Arte**. Ibrasa, 1983.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, p. 76-97, 2006.

RESENDE, Carolina Siqueira. **O corpo perfeito e seu processo de construção psico-sócio-cultural**. Trabalho de Conclusão de Curso. UniCEUB – Centro Universitário de Brasília, 2006. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/185254420.pdf> Acessado em 07 jan. 2022.

RIBEIRO JUNIOR, Wilson A. **O Nascimento de Vênus**. Portal Graecia Antiqua, São Carlos. Disponível em: <https://greciantiga.org/img.asp?num=0913> Acessado: 16 Abr. 2023.

RIBEIRO, Danielle Salvador; NARDES, Cesar Augusto Cardoso; COSTA, Roberto Rocha. Como a desigualdade de gênero influencia as aulas de Educação Física? **Revista Eletrônica de Ciências Humanas**, v. 4, n. 2, 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2005.

SAILLANT, F.; GENEST, S. **Antropologia médica: ancoragens locais, desafios globais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012. p. 375-390.

SANSON, Cesar. Trabalho e subjetividade: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. **Cadernos IHU**, p. 1-63, 2010. Disponível em: HTTP://ARQUIVOS.INFO.UFRN.BR/ARQUIVOS/20161940979A2233307456E92E5379A46/TRABALHO_E_SUBJETIVIDADE_-_LIVRO_01.PDF . Acesso em: 13 jul. 2021.

SANTIN, S. Corporeidade. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2008.

SANTOS, Héllen Thaís; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: **Congresso Nacional de Formação de Professores**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014. p. 4094-4106.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do sul. In: **Epistemologias do sul**. 2010. p. 637-637.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-Educação Física e Esportes: Quando a diferença é mito**. Ijuí-RS, Editora Unijuí, 1999.

SCHÜTZE, Fritz. **Análise Biográfica na Base Empírica de Narrativas Autobiográficas: Como Analisar Entrevistas Narrativas Autobiográficas - Parte I**, 2007.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. São Paulo – Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Rita de Cassia de Oliveira. Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder. A senhora vai fazer o que por nós? Deixa a gente jogar e pronto! – Educação Física e Interculturalidade. In: JANOARIO, Ricardo de Souza (Org.). **Diálogos Interculturais**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SIMÕES NETO, José de Caldas. **RUMOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: educação física e educação ambiental nas escolas de tempo integral em Juazeiro do Norte – Ceará**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA. 2019.

SITE ESSENTIAL VERMEER. **Arte, obra de arte da semana obra de arte da semana: A leiteira, de Vermeer**, 2017. Disponível em: <https://artrianon.com/2017/08/18/obra-de-arte-da-semana-a-leiteira-de-vermeer/> Acessado em 16 Abr. 2023.

SOARES, Carmen Lúcia **Imagens da Educação no Corpo: Estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias**. Autores Associados, 2004.

SOUSA, Cláudio Aparecido de. **Paulo Freire, Frantz Fanon e a Educação Física popular decolonial: uma autoetnografia na escola pública**. Tese de Doutorado em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu – USJT, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/20570/1/Tese%20PDF%20finalizada%201612.pdf> Acessado em: 30 jul. 2022.

SOUSA, Cláudio Aparecido et al. A tematização do sertanejo nas aulas de Educação Física: o círculo de cultura como inspiração para a prática pedagógica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 1-17, abr./jun. 2020.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des) colonialidade**. Curitiba: CRV, v. 1, 2014.

SWAIN, T. N. Lesbianismos, cartografia de uma interrogação. **Esboços: histórias em contextos globais**, v. 23, n. 35, p. 11-24, 2016.

TARDIF, Maurice. Os Professores Face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TIMM, Edgar Zanini; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A história de vida na docência na Educação Superior e o desenvolvimento humano do professor. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 24, n. 46, p. 123-143, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURNER, B. S. **Corpo e sociedade**. Estudos em teoria social. São Paulo: Ideias e Letras, 2014.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. São Paulo: Contexto. 2012.

WENETZ, I. Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar. **Cad. Cedes**, v. 32, n. 87, p. 199-210, 2012.

WENETZ, I; STIGGER, M.P.; MEYER, D.E. As (des) construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, p. 117-128, 2013.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Formação

Como se deu a escolha do curso de licenciatura em Educação Física e da universidade em que estudou?

Durante a graduação em qual área de estudo esteve mais envolvido?

Qual área de estudo fez seu trabalho de conclusão de curso?

Qual sua formação pós-graduação e linha de pesquisa?

Atualmente tem interesse por qual área de estudo?

Durante a graduação você teve contato com os temas sobre gênero, sexo e corpo?

Conhecimento sobre Concepção de Corpo

Quanto tempo está atuando como professor(a) nessa escola?

Como são as aulas de Educação Física / Corpo em movimento na escola?

Sobre quais concepções de corpo, o que o(a) senhor(a) pode nos falar?

Existem algum conteúdo que você considera ser direcionado para os meninos ou meninas?

Existem alguma prática corporal de preferida dos estudantes durante as aulas?

Existem quais desafios durante as aulas?

Você aborda o tema gênero e/ou sexo nas aulas?

Atividades/Currículo Corpo e Movimento na Escola

Como os conteúdos são selecionados para disciplina?

O planejamento leva em consideração em especial sobre o que?

Como o corpo é abordado durante as aulas?

Quais competências e habilidades são abordadas nas aulas?

Quais práticas que você desenvolver nas aulas que podem ser consideradas mistas?

Você tem algum planejamento de ação ainda esse semestre que envolver aulas mistas?

Como a gestão da escola perceber esse tema nas aulas?

Como você perceber que as famílias e outros colegas veem esse trabalho com aulas mistas na escola?

APÊNDICE B – PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As entrevistas realizadas com os professores oferecem elementos valiosos sobre as práticas atuais na Educação Física escolar e apontam caminhos para uma abordagem mais crítica e inclusiva. Após a análise das entrevistas se revela a necessidade urgente de uma reflexão profunda sobre as estruturas de poder, conhecimento e cultura que ainda permeiam o ensino da Educação Física.

Essas reflexões são fundamentais para o desenvolvimento de uma formação de professores em Educação Física que oportuniza aos educadores enfrentar os desafios contemporâneos, mas também transformar ativamente as estruturas educacionais em direção a uma maior justiça social e cultural. Ao integrar princípios (des)coloniais, nas práticas pedagógicas, os professores têm a oportunidade de promover um olhar pela educação física de forma mais inclusiva e sensível culturalmente, contribuindo para uma sociedade mais igualitária e respeitosa das diferenças.

Portanto, a proposta de formação delineada incorpora aprendizados críticos das entrevistas, e oferece um espaço significativo para o diálogo e a prática pedagógica transformadora, alinhada com os ideais da (des)colonialidade. Este enfoque vem para fortalecer as competências de ensino dos professores de Educação Física, a fim de estes adaptarem suas práticas às necessidades diversificadas dos alunos, como também desafiar ativamente as estruturas de poder e exclusão que ainda permeiam nosso sistema educacional.

A integração dos elementos das entrevistas fortalece a proposta de formação, garantindo que ela seja relevante, significativa e impactante tanto para os/as educadores/as envolvidos/as quanto para as comunidades escolares de Juazeiro do Norte – CE. Ao incorporar as experiências e perspectivas dos participantes, a formação passa a refletir as realidades locais e as necessidades específicas do contexto educacional, promovendo práticas mais inclusivas e adaptadas às particularidades socioculturais da região.

Tema: Promovendo Práticas (Des)coloniais na Educação Física Escolar

Objetivo da Formação: Esta proposta de formação tem como objetivo capacitar os/as professores/as de Educação Física, da rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte

– CE, para promover práticas pedagógicas alinhadas com os princípios da (des)colonialidade. A formação visa, ainda, produzir elementos teóricos e práticos para que os/as educadores/as possam refletir criticamente sobre suas práticas, desafiar normas coloniais vigentes e promover uma Educação Física mais inclusiva, equitativa e culturalmente sensível.

ESTRUTURA DA FORMAÇÃO:

1. Introdução à (Des)colonialidade na Educação Física:

- Definição de (des)colonialidade e suas aplicações na Educação Física.
- Discussão sobre as estruturas de poder, conhecimento e cultura que perpetuam desigualdades e marginalizações.

2. Contextualização Sócio-Histórica:

- Análise histórica da colonização do corpo e do conhecimento na educação no Brasil.
- Refletir sobre como essas estruturas históricas continuam a influenciar as práticas educativas contemporâneas.

3. Experiências e Práticas dos/as Professores/as:

- Apresentação e discussão das experiências dos/as professores/as de Educação Física locais, destacando elementos (des)coloniais identificados nas entrevistas.
- Análise crítica das práticas pedagógicas atuais à luz dos princípios da (des)colonialidade.

4. Temas Sensíveis e Educação Física Escolar:

- Abordagem de temas como corpo, gênero, sexualidade e cultura nas aulas de Educação Física.
- Elaborar coletivamente estratégias para incluir esses temas de maneira respeitosa e inclusiva, desafiando normas sociais e educacionais.

5. Inclusão e Diversidade:

- Explorar práticas inclusivas, na Educação Física, com foco na participação de grupos historicamente marginalizados.
- Realizar estudos de caso e experiências bem-sucedidas de inclusão em diferentes contextos educacionais.

6. Metodologias Ativas e Interdisciplinares:

- Introdução a metodologias de ensino ativas que promovem a participação e o engajamento dos/as alunos/as.
- Explorar abordagens interdisciplinares que integram conhecimentos culturais e sociais nas práticas pedagógicas.

7. Desenvolvimento de Projetos e Intervenções Decoloniais:

- Orientar o desenvolvimento de projetos práticos que aplicam os princípios da (des)colonialidade na prática educativa.
- Apoiar a implementação e avaliação desses projetos nas escolas participantes.

8. Avaliação e Reflexão Contínua:

- Construir coletivamente estratégias de avaliação formativa para monitorar o impacto das práticas (des)coloniais na aprendizagem e no desenvolvimento dos/as alunos/as.
- Promover momentos de reflexão coletiva para ajustar e aprimorar as abordagens pedagógicas ao longo do tempo.

Resultados Esperados: Ao final desta formação, espera-se que os/as participantes sejam capazes de:

- Identificar e problematizar as estruturas de poder e conhecimentos coloniais presentes na Educação Física escolar;
- Implementar práticas pedagógicas que promovam a inclusão, a diversidade e o respeito às diferenças culturais;
- Desenvolver projetos educativos que incorporem uma abordagem crítica e transformadora, contribuindo para uma educação mais equitativa e justa.

Essa proposta de formação oportuniza o diálogo entre os/as professores/as para com as práticas mais alinhadas com os princípios da (des)colonialidade, bem como incentiva uma reflexão contínua sobre as dinâmicas educacionais e sociais que perpetuam desigualdades na escola.

Esse processo colaborativo enriquece o desenvolvimento profissional dos/as educadores/as, e potencializa a transformação das dinâmicas escolares, criando um ambiente de ensino mais democrático, participativo e sensível às diversidades presentes na comunidade. Dessa forma, contribui-se para uma Educação Física escolar mais engajada e responsiva às necessidades e realidades de todos/as os/as estudantes.

METODOLOGIA DOS ENCONTROS MENSAIS

Boas-vindas e Introdução (30 minutos)

- Recepção dos participantes e contextualização do tema do encontro.
- Apresentação dos objetivos específicos do dia e do cronograma.

Palestra/Exposição (1 hora)

- Palestra com especialistas ou exposição por parte dos coordenadores do programa sobre o tema do encontro.
- Explanação teórica sobre conceitos de (des)colonialidade, história colonial do corpo na educação e práticas educativas inclusivas.

Discussão em Grupo (1 hora)

- Divisão dos participantes em grupos para discussão de estudos de caso, análise de entrevistas (como as apresentadas anteriormente) ou debates sobre práticas pedagógicas atuais.
- Debate guiado por perguntas orientadoras que incentivem a reflexão crítica e a aplicação prática dos conceitos discutidos.

Intervalo (30 minutos)

- Momento para descanso e convivência entre os participantes.
- Possibilidade de interação informal com os facilitadores e troca de experiências entre os/as colegas.

Oficinas Práticas (1 hora)

- Oficinas práticas voltadas para o desenvolvimento de habilidades específicas, como a adaptação de atividades físicas para diferentes públicos e contextos com foco na (des)colonialidade.
- Exemplos práticos de como incorporar temas sensíveis (como gênero, sexualidade, etnia) nas aulas de Educação Física de forma inclusiva.

Plenária e Encerramento (1 hora)

- Apresentação dos resultados das discussões em grupo e das atividades práticas.

- Síntese dos principais aprendizados e pontos destacados ao longo do encontro.
- Reflexões dos participantes sobre a metodologia do encontro e sugestões para os próximos encontros.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- **Espaço adequado:** Sala de reuniões com capacidade para grupos de discussão e oficinas práticas.
- **Material didático:** Apresentações em slides, material impresso com estudos de caso, questionários e ferramentas para oficinas práticas.
- **Facilitadores:** Especialistas em Educação Física, decolonialidade e temas sensíveis, além de coordenadores do programa.
- **Suporte técnico:** Equipamentos audiovisuais, internet e suporte técnico para garantir o bom funcionamento das apresentações e atividades.

AValiação E ACOMPANHAMENTO

- **Avaliação formativa:** Coleta das reflexões dos participantes ao final de cada encontro para ajustar e adaptar a metodologia conforme necessário.
- **Acompanhamento contínuo:** Reuniões periódicas de acompanhamento entre os encontros para revisão de estratégias e preparação dos próximos temas.

A metodologia proposta visa proporcionar um ambiente de aprendizagem colaborativo e participativo, em que os/as professores/as possam compartilhar conhecimentos teóricos, como também aplicá-los em contextos práticos nas suas práticas pedagógicas. A estrutura dos encontros mensais permite uma imersão gradual nos princípios da (des)colonialidade, com espaço para reflexão crítica, debate de ideias e desenvolvimento de habilidades pedagógicas inovadoras.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÉ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado Sr.(a).

Eu José de Caldas Simões Neto, CPF: 035696783-26 da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS estou realizando a pesquisa intitulada “CORPO E (DES)COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: histórias de vida e formação docente.”, que tem como objetivo analisar a relação entre a história de vida, a formação inicial e a atuação dos/as professores/as de Educação Física da rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte – Ce a partir das concepções sobre o corpo na perspectiva da (des)colonialidade. Para isso, está desenvolvendo um estudo que consta as seguintes etapas: visita a unidade escolar em que leciona e gravação em áudio da narrativa autobiográfica.

Por essa razão, o(a) convidamos a participar da pesquisa. Sua participação consistirá em narrar sobre a sua formação e atuação profissional como docente de educação física na rede pública municipal de ensino de Juazeiro do Norte - Ce.

O procedimento utilizado será a realização de narrativa autobiográfica e visita na unidade escola que poderão trazer alguns desconfortos, como por exemplo, constrangimentos e vergonha. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo, mas que será reduzido mediante com gravação individual da narrativa em espaço seguro e restrito apenas com a presença do pesquisador e visita agendada com acompanhamento do núcleo gestor da escola. Nos casos em que os procedimentos utilizados no estudo tragam algum desconforto, ou seja, detectadas alterações que necessitem de assistência imediata ou tardia, eu José de Caldas Simões Neto, serei o responsável pelo encaminhamento ao núcleo do apoio psicopedagógico da secretária municipal de Educação de Juazeiro do Norte – Ce que é a coparticipante desse estudo.

Os benefícios esperados com este estudo são no sentido de relevância científica, social e pessoal, por entender que todo e qualquer profissional deve valorizar a pesquisa científica, como instrumento de aperfeiçoamento profissional sobre a formação e atuação dos professores de Educação Física, bem como para reconhecer o papel social da educação física escola na formação cidadã, cultura e intelectual dos estudantes.

Toda informação que o(a) Sr.(a) nos fornecer será utilizada somente para esta pesquisa. As informações, dados e história serão confidenciais e seu nome não aparecerá em nossos resultados e nem na gravação, inclusive quando os resultados forem apresentados. A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Caso aceite participar, não receberá nenhuma compensação financeira. Também não sofrerá qualquer prejuízo se não aceitar ou se desistir após ter iniciado a entrevista. Se tiver alguma dúvida a respeito dos objetivos da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar (José de Caldas Simões Neto, Rua Noêmia Aparecida de Melo Calabria, 342 Juazeiro do Norte- CE (88) 9 9619-7936, horários para contato 08h00min as 16h00min.

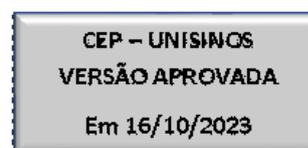
Caso esteja de acordo em participar da pesquisa, deve preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-Esclarecido que se segue, recebendo uma cópia do mesmo.

_____, ____/_____/2023.

Nome do participante

Assinatura do participante

José de Caldas Simões Neto
Pesquisadora



ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA



PREFEITURA DE
JUAZEIRO
DO NORTE

*Secretaria Municipal
de Educação - SEDUC*

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu Pergentina Parente Jardim Catunda, Secretaria Municipal de Educação na cidade de Juazeiro do Norte-CE declara para os devidos fins que estou ciente e de pleno acordo com a execução “in loco” do projeto de pesquisa intitulado “CORPO E (DES)COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA: histórias de vida e formação docente” que será desenvolvido sob a responsabilidade do pesquisador José de Caldas Simões Neto, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

A presente pesquisa tem previsão para ocorrer no período de fevereiro de 2024 à novembro de 2024, a pesquisa apresenta a seguinte equipe de pesquisadores: a Profª. Dra. Maria Julieta Abba (orientadora) e o aluno do doutorado José de Caldas Simões Neto, ambos vinculados a UNISINOS.

O presente projeto tem como objetivo analisar a relação entre a história de vida, a formação inicial e a atuação dos/as professores/as de Educação Física da rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte – Ce a partir das concepções sobre o corpo na perspectiva da (des)colonialidade, e será realizada através das narrativas sobre a sua formação e atuação profissional como docente de educação física na rede pública municipal de ensino de Juazeiro do Norte – Ce e visitas as unidades escolares das respectivas escolas de atuação dos professores participantes do estudo.

Todas as etapas seguem as normas em vista de conhecer e fazer cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12 e 510/16.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa, concedo a anuência para o desenvolvimento do presente projeto de pesquisa, desde que sejam assegurados os requisitos abaixo:

1. Que não haverá despesas para a esta instituição, que seja decorrente da participação no desenvolvimento das atividades deste trabalho;
2. Comprometer-se a utilizar os dados pessoais da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas ou da comunidade,
3. A garantia de cumprimento do pesquisador em executar as atividades, conforme o cronograma de execução do projeto e do planejamento dos professores envolvidos no projeto;
4. No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Juazeiro do Norte-CE, 6 de 09 de 2023

Pergentina Parente Jardim Catunda

Pergentina Parente Jardim Catunda
Secretaria Municipal de Educação.

Pergentina Parente Jardim Catunda
Secretaria de Educação
Portaria Nº 011/2021

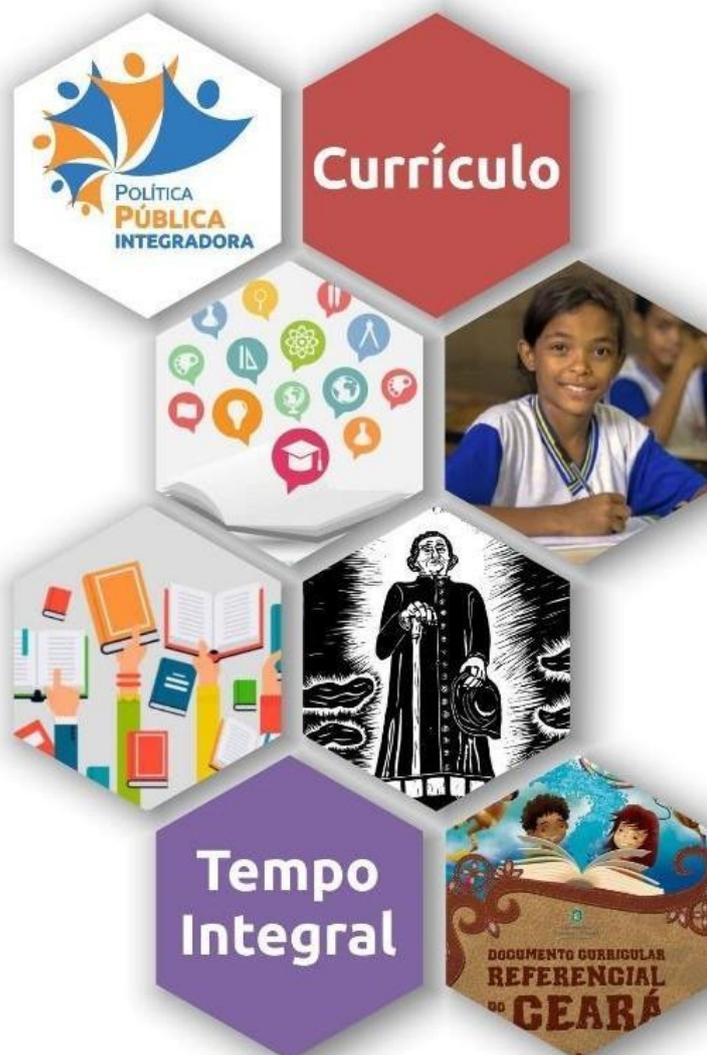
Secretaria Municipal de Educação - SEDUC

Rua São Francisco, s/no, São Miguel – CEP: 63010-480 – Juazeiro do Norte, Ceará, Brasil.

Telefone: (88) 33945-5333 E-mail: seduc@juazeiro.ce.gov.br

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JUAZEIRO DO NORTE

Documento Curricular Complementar



Secretaria
de Educação



PREFEITO MUNICIPAL

JOSÉ ARNON CRUZ BEZERRA DE MENEZES

VICE-PREFEITO GIOVANNI SAMPAIO GONDIM

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO MARIA LOURETO DE LIMA

**SECRETÁRIA EXECUTIVA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO MARIA ZENIRA DE
MACÊDO CARNEIRO MAIA**

DIRETORA PEDAGÓGICA CARMEN LÚCIA TOMÁS BEZERRA

**GERENTE PEDAGÓGICO CURRÍCULO E ACOMPANHAMENTO ANTONIO MARCELO
DAS NEVES BEZERRA**

1. CURRÍCULO

Atualmente temos como preocupação constante no meio educacional o seguinte questionamento, “**como ensinar e avaliar considerando as competências e habilidades**”. Esse questionamento tem causado discussões e dispensado esforços para que o processo de aprendizagem seja menos conteudista e mais direcionado ao desenvolvimento e preparação dos alunos para os desafios evidenciados na atualidade.

Sendo assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pode ser apresentada como um exemplo da preocupação em relação a esta demanda, porque o documento é construído a partir das competências e habilidades a serem desenvolvidas na educação básica.

As definições dos dois termos Competência e Habilidade já trazem diversas indagações e dúvidas, apresentando-se como temas que **requerem estudos de forma contínua e constante para uma maior compreensão**, para um maior embasamento e para o uso concreto do desenvolvimento de competências e habilidades em todos os segmentos da educação.

2. O que são Competências?

O Dicionário Aurélio apresenta três definições para Competência:

3. Faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões.
4. Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade.
5. Oposição, conflito, luta.

Atentando à segunda definição, que é **pertinente à educação**. Nota-se que Competência é uma qualidade de apreciar e solucionar problemas, envolvendo capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade.

Na sociedade contemporânea, as competências são primordiais para que o indivíduo obtenha sucesso profissional e pessoal.

O professor Vasco Moretto, doutor em didática pela Universidade Laval de Quebec, Canadá, destaca um ponto fundamental em relação à Competência:

"Competência não se alcança, desenvolve-se. Competência é fazer bem o que nos propomos a fazer."

Portanto, no contexto educacional podemos dizer que competência refere-se à capacidade do aluno em agregar conhecimento em busca de solucionar problemas complexos.

6. O que são Habilidades?

Exemplificando de forma simples: Habilidade é a utilização prática de uma competência para solucionar uma situação complexa.

São habilidades básicas necessárias para resolver uma situação complexa:

- Compreender a situação complexa;
- Planejar a abordagem e solução;
- Executar o planejamento;
- Analisar criticamente a solução encontrada.

7. Como relacionar Competências e Habilidades?

Ainda segundo o professor Vasco Moretto, destaca-se que:

*"As habilidades estão associadas ao **saber fazer**: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades.*

Sendo assim, faz-se necessário que, atrelado aos conteúdos sejam criadas situações para o desenvolvimento de habilidades.

Ressaltamos ainda que, um aluno quando desenvolve competências e habilidades orientado por um educador, aprende a utilizá-las de forma adequada e eficaz..

Por exemplo: em uma aula de educação física o aluno vai aprender as regras de um esporte e como fazer para obedecê-las, para depois colocá-las em prática da maneira correta. Esse comportamento de ser competente (saber saber), mas também ter habilidade (saber fazer), deve ser desenvolvido em todas as áreas de conhecimento.

8. Educação Integral

Comumente a educação integral é associada ao tempo integral, podemos perceber claramente essa associação nos documentos curriculares apresentados até antes da

promulgação da BNCC que, traziam como entendimento simplesmente a expansão do tempo em que os estudantes ficam na escola.

Segundo a BNCC, a educação integral tem como propósito a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BNCC, 2017, p. 14).

A BNCC apresenta três elementos estruturantes para uma Educação Integral. São eles:

*Visão de Estudante: “visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto

– considerando-os como sujeitos de aprendizagem”, a fim de “promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.” Também considera a relevância de serem estabelecidos processos educativos que incluam “as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir” (BNCC, 2017, p. 14).

*Desenvolvimento Pleno: “no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades”.

*Integração Curricular: “protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BNCC, 2017, p. 15).

Ainda sobre esta necessidade de um Currículo que agrega podemos citar: “Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.” (VEIGA, 2002, p.7).

9. Histórico da Ações em Prol do Currículo Municipal

- 22 de Dezembro de 2017, publicação da Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular;
- Fevereiro de 2018, começa na Rede Municipal estudos de apropriação da BNCC, com a Equipe Técnica;
- Março de 2018, publicação das Orientações Curriculares Anos Iniciais e Finais;
- Junho de 2018, publicado em Diário Oficial deste município a Comissão de Currículo;
- Agosto de 2018, assinado Termo de Colaboração entre o Município, o Governo do Estado do Ceará e a UNDIME em prol da construção de um Currículo único para o estado;
- De Agosto a Dezembro de 2018, a temática BNCC, foi inclusa nos Encontros Formativos de professores;
- Fevereiro de 2019, foi realizado uma revisão nas Orientações Curriculares com vistas na BNCC e reenviado para as escolas;
- Março de 2019, tivemos acesso ao DCRC e iniciamos um grupo de estudos sobre BNCC, DCRC, Política Pública Integradora;
- Maio de 2019, foi enviado às escolas o convite para professores e gestores fazerem parte dos Grupos de Trabalho para produção de Documento Complementar;
- Agosto de 2019, os Grupos de Trabalho de Estudos Regionais e Escolas de Tempo Integral parte diversificada, deram início aos estudos e produção do DC;
- Setembro de 2019, Apresentação do Documento Complementar de Estudos Regionais e Escolas de Tempo Integral parte Diversificada.
- Outubro de 2019, apresentação do Documento Curricular Complementar para Gestores, Professores e comunidade em Geral no I Seminário Sobre o Currículo Municipal;
- Dezembro de 2019, CME emite Parecer Normativo favorável ao Documento Curricular Complementar;
- Dezembro de 2019, A Secretária Municipal de Educação Homologa o referido Documento.

CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL/PARTE DIVERSIFICADA

Caros professores,

A elaboração do currículo da Escola de Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino Juazeiro do Norte, parte da construção compartilhada de professores e gestores, tendo como premissa o fortalecimento do ensino e aprendizagem.

O currículo deixa clara a importância de se utilizar uma linguagem comum, ou seja, um consenso a respeito de cada temática que será trabalhada na escola parte diversificada.

O que confere um caráter inovador, apresentamos uma proposta de alinhamento coerente, considerando a fundamentação teórica e metodológica, comprometida com a melhoria da aprendizagem dos alunos. Para isso, o currículo se fortalece em alguns pressupostos, estabelecendo orientações pedagógicas sobre o desenvolvimento das oficinas, o foco na sala de aula de acordo com cada temática e, transversalmente a esses tópicos, habilidades e competências que precisam ser trabalhadas por ano.

Esse compromisso com a melhoria da aprendizagem concretiza-se na prática do professor ao planejar e ministrar aulas/oficinas que tenham como foco didático- pedagógico as orientações que estão contempladas no currículo.

Assim, é com grande satisfação que apresentamos o resultado desse processo de construção conjunta, que tem por objetivo a aprendizagem DEZ de todos os alunos.

Maria da Conceição Alves da Silva,

Ana Cleide da Silva Técnicas pedagógicas

O município Juazeiro do Norte apresenta fortes avanços na educação. Contudo, havia a necessidade de elaborar um currículo que viesse orientar e fortalecer o trabalho docente, tendo em vista as dificuldades encontradas pelos professores especialmente no que concernem às atividades relacionadas às oficinas que são desenvolvidas nas Escolas de Tempo Integral, parte diversificada. O município, até então, não dispunha de um currículo próprio. Os professores do período regular das escolas eram orientados a trabalhar com a Proposta Curricular do estado, sendo que contemplava apenas as disciplinas Língua portuguesa e Matemática, apresentando pressupostos, habilidades e orientações didáticas para os alunos do 1º ao 5º ano.

Diante disso, sob as orientações curriculares metodológicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017 e do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), disponibilizada na versão preliminar em julho de 2019, iniciamos a elaboração do currículo para a Escola de Tempo Integral parte diversificada com a participação de treze professores e três gestores, sendo duas coordenadoras e uma diretora das cinco escolas, Professora Cícera Maria dos Santos, Lili Neri, Tabela Expedito Pereira, Dr. Leão Sampaio e Dona Odorina Castelo Branco, quatro delas de 1º ao 5º ano e uma de 6º ao 9º ano, Direcionado pelas Técnicas Pedagógicas da Secretaria de Educação Maria da Conceição Alves da Silva e Ana Cleide da Silva e da coordenação de Antônio Marcelo das Neves Bezerra, Gerente Pedagógico.

Ao longo da construção foram debatidos temas importantes a serem inseridos no currículo, tendo como foco principal a realidade das escolas da Rede. A proposta é trabalhar treze temas. Para cada temática é apresentado o objeto do conhecimento, habilidades e competências que serão desenvolvidas ao longo do ensino fundamental.

Esperamos que o conteúdo deste documento contribua para que os professores encontrem nele o direcionamento para o planejamento e execução de práticas docentes mais dinâmicas, contribuindo para o protagonismo do aluno, formação cidadã e digital.

Propomos que seja organizado seguindo as temáticas abaixo:

- I- Educação em direitos humanos;
- II- Corpo e movimento;
- III- Educação em saúde e cuidados emocionais;
- IV- Educação alimentar e nutricional;
- V- Educação ambiental;
- VI- Educação para o trânsito;
- VII- Educação patrimonial e territorial;
- VIII- Arte educação;

- IX- Educação fiscal e cidadania;
- X- Alfabetização, letramento e produção textual;
- XI- A cultura digital;
- XII- Educação em Língua inglesa;
- XIII- Experiência matemática.

Para tanto, compreender e trabalhar com a complexidade que envolve a formação humana numa perspectiva integral, requer uma abordagem diferenciada em que o aluno seja protagonista da aprendizagem e o professor mediador.

Dentro da proposta de educação integral, todos os agentes envolvidos no processo formativo das crianças, devem assumir a responsabilidade de articular as diversas experiências educativas, contemplando a pluralidade de métodos e intervenções, objetivando o desenvolvimento pessoal e cognitivo dos discentes.

Por fim, é importante ressaltar que o currículo não é estático, e por isso, por meio da avaliação contínua, poderá ser feita adequações de acordo com as necessidades que forem surgindo.

CURRICULO PARTE DIVERSIFICADA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL TEMA: CORPO E MOVIMENTO			
APRESENTAÇÃO	<p>Cuidar do Corpo é uma necessidade concreta que requer atenção e cuidado, onde se deve ter como ponto de partida a descoberta e conhecimento do corpo, uma vez que, significa cuidar de uma nova sociedade que se encontra em processo de construção.</p> <p>Assim a ênfase das práticas pedagógicas deve direcionar conhecimentos inerentes ao desenvolvimento histórico e social das práticas corporais, despertando no aluno o aprofundamento sobre a realidade.</p>		
OBJETIVO GERAL	<p>Experimentar, explorar e interagir corporalmente construindo relações de respeito, diálogo e cooperação.</p>		
CURRICULO PARTE DIVERSIFICADA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL 1º ANO TEMA: CORPO E MOVIMENTO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO 1º Bimestre	Habilidades	Competências
Habilidades Motoras: <ul style="list-style-type: none"> ● Manipulação ● Locomotoras ● Estabilização 	- Elementos básicos da Psicomotricidade;	EFTI01CM01JN- Dar e receber forças utilizando objetos; Arremessar e lançar, chutar, rebater, receber e agarrar; EFTI01CM02JN -Realizar movimentos de correr, saltitar, rolar, equilibrar e flexionar.	- Adquirir refinamento das habilidades motoras básicas, bem como segurança nos movimentos grossos e finos, conhecendo os movimentos com maior complexidade sem perder a estabilidade do corpo.
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO 2º Bimestre	Habilidades	Competências
- Habilidades coordenativas - Esquema corporal	- Movimentos globais e específicos - Controle motor	EFTI01CM03JN – Executar movimentos para o equilíbrio postural, força e agilidade. EFTI01CM04JN Realizar gestos deslocamentos e movimentos em práticas recreativas.	- Conhecer e desempenhar múltiplos movimentos ao mesmo tempo, além de movimentos específicos envolvendo pequenos grupos musculares Reconhecer as relações que o corpo estabelece com o meio associando as atividades do dia a dia.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO 3º Bimestre	Habilidades	Competências
<ul style="list-style-type: none"> - Estruturação espacial - Organização Temporal - Lateralidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção mental - Noções de acontecimentos - Dominância lateral 	<p>EFTI01CM05JN -Praticar atividades que exijam seleção, comparação, agrupamentos e classificação.</p> <p>EFTI01CM06JN - Mover-se rápido e devagar em atividades de circuito.</p> <p>EFTI01CM07JN - Realizar atividades recreativas que determinem o uso do lado do corpo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer por meio de sensações de seu próprio corpo relações que orientem o desempenho de suas ações. - Perceber a sequência e o tempo na realização de determinado movimento identificando sua duração. - Compreender a lateralidade na execução de atividades, respeitando os fatores genéticos e do ambiente.
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO 4º Bimestre	Habilidades	Competências
<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras cantadas - Socialização 	<ul style="list-style-type: none"> - Movimentos sincronizados Convivência em grupo 	<p>EFTI01CM08JN - Realizar movimentos associando a letra da música ao ritmo.</p> <p>EFTI01CM09JN - Praticar atividades lúdicas que favoreçam a cooperação, iniciativa e autoconfiança.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir coordenação viso-motora, bem como respeito aos seus companheiros. - Estabelecer relações de confiança em momentos de lazer contribuindo para sua integração social.
CURRÍCULO PARTE DIVERSIFICADA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL 2º ANO TEMA: CORPO E MOVIMENTO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO 1º Bimestre	Habilidades	Competências
<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades motoras: <ul style="list-style-type: none"> ● Finas; ● Grossas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Movimentos do corpo. 	<p>EFTI02CM10JN - Realizar atividades que exijam precisão, força, coordenação, uso de ferramentas;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir precisão em atividades recreativas e/ou movimentos, que exigem as habilidades motoras básicas.

		EFTI02CM11JN -Participar de atividades recreativas que explorem o andar, correr, rolar, saltar e girar.	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO 2º Bimestre	Habilidades	Competências
- Esquema corporal - Atividades Motoras	- Domínio do Corpo - Controle dos movimentos	EFTI02CM12JN - Executar atividades recreativas que utilizem equilíbrio, organização do espaço, imparcialidade, tempo e ritmo.	- Dominar movimentos sequenciais bem como realiza-los com segurança, reconhecendo as partes do corpo bem como conscientizando-se em relação ao tempo e ritmo e comandos de direita e esquerda.
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO 3º Bimestre	Habilidades	Competências
- Jogos	- Convivência	EFTI02CM13JN - Vivenciar diferentes tipos de jogos como cooperativos, de construção, de estafetas e com circuitos.	- Ampliar os princípios essenciais da sua educação percebendo a organização individual e coletiva.
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO 4º Bimestre	Habilidades	Competências

<p>- Ginástica</p> <p>- Lutas</p>	<p>- Noções de espaço, percurso e distância.</p> <p>Construção de regras; Socialização;</p>	<p>EFTI02CM14JN - Realizar movimentos alternados aliados a ritmos corporais.</p> <p>EFTI02CM15JN - Executar movimentos corporais identificando a força impressa.</p>	<p>- Explorar/Ampliar o conhecimento e o controle sobre seu corpo, aumentando a amplitude do movimento e conhecendo os limites e potencialidades do corpo.</p> <p>Construir atitudes de respeito e companheirismo, bem como ser capaz de construir novas regras.</p>
<p>CURRICULO PARTE DIVERSIFICADA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL 3º ANO TEMA: CORPO E MOVIMENTO</p>			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO 1º Bimestre	Habilidades	Competências
<p>- Habilidades motoras especializadas;</p> <p>- Noções de espaço e tempo;</p>	<p>- Movimentos propulsores;</p> <p>- Localização espacial;</p>	<p>EFTI03CM16JN - Realizar movimentos combinados como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Caminhar, correr e saltar; ● Correr, saltar e lançar; ● Correr, passar e receber; ● Correr, girar e lançar; ● Girar, passar e receber; <p>EFTI03CM17JN - Executar atividades que utilizem direção, distância e localização.</p>	<p>- Adquirir desenvolvimentos nas habilidades motoras com combinações complexas, ampliando o domínio dos potenciais de movimentos bem como noções de espaço e tempo em relação a si mesmo, objetos e a pessoas.</p>
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO 2º Bimestre	Habilidades	Competências
<p>- Jogos e Brincadeiras</p>	<p>- Diferenças entre o brincar e o jogar;</p>	<p>EFTI03CM18JN - Experimentar as diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular.</p>	<p>- Resgatar, conhecer e diferenciar jogos e brincadeiras além de ser capaz de recriar suas normas e/ou regras, evidenciando o cuidado com o corpo.</p>

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO 3º Bimestre	Habilidades	Competências
- Atletismo - Mini Voleibol	- Noções de provas básicas. - Iniciação aos fundamentos básicos	EFTI03CM19JN - Executar em recreativos corridas de velocidade, resistência, salto em distância e revezamento EFTI03CM20JN - Experimentar os fundamentos recepção, saque e toque, bem como posicionamentos por meio de pré desportivos	- Conhecer as distintas provas dessa modalidade esportiva, diferenciando-as e se apropriando da realização dos movimentos. - Conhecer as características específicas da modalidade, refletindo sobre as atitudes e valores que podem ser adquiridos.
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO 4º Bimestre	Habilidades	Competências
- Lutas	- Confronte e oposição	EFTI03CM21JN - Vivenciar educativos com embate lúdico e o cuidado com o corpo do outro.	- Perceber o valor das regras como mediador das manifestações corporais como o ato de tocar e ser tocado, preservando sua integridade física e do outro.
CURRICULO PARTE DIVERSIFICADA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL 4º ANO TEMA: CORPO E MOVIMENTO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO 1º Bimestre	Habilidades	Competências
- Jogos e brincadeiras populares;	- A cultura popular.	EFTI04CM22JN - Praticar diferentes jogos e brincadeiras populares como: Pipa; Pião; Corda; Amarelinha; Trancelim; Bola de gude , entre outros;	- Conhecer e/ou resgatar jogos e brincadeiras da cultura popular compreendendo sua importância para a resolução de situações problemas do dia a dia.
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO 2º Bimestre	Habilidades	Competências

- Ginástica	- Posturas básicas	EFTI04CM23JN - Experimentar movimentos ginásticos de fácil execução estabelecendo o equilíbrio e a coordenação das diferentes partes do corpo.	- Sistematizar movimentos analíticos e globalizados percebendo o ritmo e harmonia do movimento agregando valores para a consciência corporal.
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO 3º Bimestre	Habilidades	Competências
- Futsal	- Iniciação aos fundamentos básicos	EFTI04CM24JN - Vivenciar em jogos pré desportivos os fundamentos de domínio, passe, chute e condução de bola.	- Conhecer e dominar os fundamentos básicos do esporte, concretizando valores éticos e morais.
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO 4º Bimestre	Habilidades	Competências
- Lutas: Capoeira	- Lutas x Violências	EFTI04CM25JN - Executar atividades de contato físico entre meninos e meninas evidenciando o trabalho coletivo.	- Conhecer e/ou associar o processo histórico da capoeira, associando a situações cotidianas diferenciando luta e violência.
CURRICULO PARTE DIVERSIFICADA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL 5º ANO TEMA: CORPO E MOVIMENTO			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO 1º Bimestre	Habilidades	Competências
- Jogos: ● Cooperativos; ● Recreativos; ● Competitivos;	- Consciência corporal	EFTI05CM26JN - Executar diferentes tipos de jogos que exijam colaboração, construção, equilíbrio e desequilíbrio corporal, além de movimentos abruptos.	- Conhecer e diferenciar os tipos de jogos adquirindo a consciência corporal além de atitudes de respeito mútuo e solidariedade.
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO 2º Bimestre	Habilidades	Competências

- Ginástica Artística	- Elementos acrobáticos	EFTI05CM27JN - Experimentar movimentos artísticos e acrobáticos como rolamentos, estrela, em educativos que possam aprimorar o equilíbrio, força e flexibilidade.	-Compreender a relação das funções do corpo na execução dos movimentos intervalados, se apropriando do espaço, além do refinamento desses movimentos.
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO 3º Bimestre	Habilidades	Competências
- Lutas	- Tipos de Lutas	EFTI05CM28JN - Executar habilidades recreativas envolvendo elementos básicos das lutas coordenando força, equilíbrio, velocidade de reação e agilidade.	- Compreender o contexto histórico das diferentes lutas nas distintas regiões brasileiras além de associar princípios éticos como respeito, disciplina e cooperação.
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO 4º Bimestre	Habilidades	Competências
- Handebol - Futsal	- Processo histórico e fundamentos básicos - Esporte x Competitividade	EFTI05CM29JN - Vivenciar em atividades pré-desportivas os fundamentos básicos: <ul style="list-style-type: none"> ● Recepção – peito e quicado; ● Arremesso – parado e movimento; ● Passe – parado e movimento; EFTI05CM30JN - Executar pré desportivos que exijam equilíbrio, velocidade, força e resistência.	- Conhecer a origem e evolução da modalidade, diferenciando as formas de movimentação no espaço e manuseio da bola. Ampliar o conhecimento na modalidade, compreendendo as características referentes aos aspectos sociais e econômicos, além de refletir sobre o potencial para a construção de valores como solidariedade, respeito, autonomia, confiança e liderança.