



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

GABRIELA CANDIDO DOS REIS

**O ENSINO DAS LUTAS NA ESCOLA: UMA ANÁLISE ARQUIVISTA DO
DISCURSO DO CURRÍCULO CULTURAL**

**CAMPINAS- SP
2023**

GABRIELA CANDIDO DOS REIS

**O ENSINO DAS LUTAS NA ESCOLA: UMA ANÁLISE ARQUIVISTA DO
DISCURSO DO CURRÍCULO CULTURAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Faculdade de Educação Física na
Universidade Estadual de Campinas como
parte dos requisitos exigidos para obtenção
do título de Mestra em Educação Física, Área
de Educação Física e Sociedade

Orientador: Prof. Dr. Mario Luiz Ferrari Nunes

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNA GABRIELA CANDIDO DOS REIS, E
ORIENTADO PELO PROF. DR. MARIO LUIZ
FERRARI NUNES

Campinas- SP
2023

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Andréia da Silva Manzato - CRB 8/7292

R277e Reis, Gabriela Candido, 1986-
O ensino das lutas na escola : uma análise arquivista do discurso do currículo cultural / Gabriela Candido dos Reis. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Mario Luiz Ferrari Nunes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Educação Física. 2. Luta corporal. 3.

Análise do discurso

. 4. Currículos. 5. Arquivos. I. Nunes, Mario Luiz Ferrari. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: The teaching of fights at school: an archivist analysis of the cultural curriculum discourse

Palavras-chave em inglês:

Physical Education

Fights

Discourse analysis

Curriculum

Archives

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Mestra em Educação Física

Banca examinadora:

Mario Luiz Ferrari Nunes [Orientador]

Arisson Vinícius Landgraf Gonçalves

Rubens Antonio Gurgel Vieira

Data de defesa: 22-06-2023

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0009-0008-8828-5284>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/77877318850869083>

COMISSÃO EXAMINADORA

DR. MARIO LUIZ FERRARI NUNES
Orientador Membro Titular

DR. ARISSON VINÍCIUS LANDGRAF GONÇALVES
Membro titular

DR. RUBENS ANTONIO GURGEL VIEIRA
Titular

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

Dedicatória

*“De todas as Belezas Coragem”
(autor desconhecido)*

Dedico este trabalho há duas pessoas especiais e fundamentais na minha vida.

Meu filho Yan Candido, que me viu noites adentro estudando para que o sonho de entrar na faculdade e proporcionar um destino melhor para nossas vidas fosse concretizado. Dedico a aquele menininho que ao me ver estudar concentrada pegava seu livro de ponta cabeça e sentava-se ao meu lado para me acompanhar. Ao menino que esteve comigo também na minha comemoração no trote ao entrar na faculdade. Ao jovem que me visitava e desbravava a Unicamp, e ao homem que você é hoje, e se tornou essa estrutura fundamental no meu caminho. Sem você filho eu nem ao menos saberia que seria possível caminhar e seguir tão longe, para você esse título de Mestre do meu caminho, este trabalho é nosso. Foi por você que cheguei aqui e é por você que fecho esse ciclo honrada.

Para Juvenal Belém, meu avô, ao qual sempre me perguntava e “Lá minha filha, como tá? Estudando muito?” Ah vô como eu queria que o senhor soubesse que agora finalizei este trabalho, que essa sua falta física me trouxe tristeza, mas juntamente com ela uma força absurda de continuar. Ao senhor, que assim como tantos outros, avôs, avós, pais, tios, tias, irmãs e irmãs nos deixaram por falta de uma vacina negligenciada. Esse trabalho também é nosso.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente o meu orientador, Prof. Dr. Mario Luiz Ferrari Nunes por sua dedicação, paciência e por aceitar entrar nessa luta comigo durante este período em que convivemos.

Também gostaria de agradecer aos membros da banca Prof. Dr. Arisson Vinícius Landgraf Gonçalves e Prof. Dr. Rubens Antônio Gurgel Vieira, por participarem e opinarem neste trabalho dando sua honesta contribuição.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço os grupos de estudo de orientação e o grupo transgressão por terem contribuído diretamente no complemento do meu pensar e das minhas escritas.

Agradeço todos os funcionários da Faculdade de Educação Física, que possuem grande relevância na minha vida academia e que me auxiliaram nos processos técnicos deste trabalho.

Agradeço aos meus alunos de Kung fu infantil, que sem saberem me ajudavam nesse processo de escrita e crescimento.

Agradeço todas as minhas alunas de Defesa Pessoal, que me acompanharam desde o início deste trabalho, vivenciando comigo cada processo e que me ajudaram e muito aliviar as tensões desse processo.

Gostaria de agradecer ao meu Prof. e Mestre de Kung fu Alekssandro Gonçalves, por ter me guiado e me conduzido sabiamente pelo caminho Marcial.

Agradeço meu companheiro de jornada Raphael Kamigashima pelo apoio e pela paciência nos momentos de desânimo e desespero.

Agradeço a minha mãe Sonia Reis, sem seu auxílio eu não chegaria até aqui.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho. Obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa focaliza a presença das Lutas no currículo da Educação Física, com foco no denominado Currículo Cultural, tomando-as como linguagem corporal que expressa modos de ser, pensar e agir e produz formas de pertencimento indetentário. Justifica-se pela ausência de estudos e pesquisas a respeito dos modos como esse tema é tratado no contexto das aulas do componente curricular da Educação Física. Em função da maior incidência de propostas, divulgadas na literatura da área, que tematizam as Lutas sob o enfoque das teorias pós-críticas do currículo, o estudo toma a produção discursiva dos docentes sobre a própria prática presentes em relatos de experiência, a fim de representar o encontro que estabelecem entre as bases epistemológicas em que se apoiam e a prática pedagógica que realizam, assim como produzem seus enfrentamentos, suas dificuldades e suas estratégias. O estudo se concentra nas produções teóricas produzidas na articulação entre o campo dos Estudos Culturais, algumas ferramentas dos estudos foucaultianos, dentre elas o método arquivista, o qual se dedica a flagrar a iniquidade das certezas fixadas, com o objetivo de localizar como o tema Lutas acontece no âmbito do currículo cultural, e as teorias do currículo em geral e da Educação Física, em específico. Notamos, em um primeiro momento que a maioria das pesquisas encontradas acerca da presença das Lutas na escola se preocupa com as dificuldades encontradas pelos docentes para a sua efetivação. No segundo momento, observamos que os docentes que produzem o Currículo Cultural, ao se pautarem nas bases epistemológicas pós-críticas criam um arquivo que permite a produção de discursos pedagógicos que tanto apagam os enunciados que impedem o estudo das Lutas nas escolas como fazem entrar para a história aqueles que tratam das questões culturais pertinentes aos processos de significação das Lutas, ao seu valor simbólico, seus aspectos de regulação que incidem na produção de posições identitárias de sujeito. À vista disso, nosso propósito foi o de ampliar a perspectiva de conhecimento, e alertar que é possível tematizar as Lutas livres das representações que a própria EF ajuda a construir e assim produzir outros discursos sobre elas.

Palavras chave: Educação Física, Lutas, currículo, currículo cultural, arquivo.

ABSTRACT

This research focuses on the presence of Fights in the Physical Education curriculum, focusing on the so-called Cultural Curriculum, taking them as body language that expresses ways of being, thinking and acting and produces forms of identity belonging. It is justified by the absence of studies and researches regarding the ways in which this theme is treated in the context of classes of the curricular component of Physical Education. Due to the higher incidence of proposals published in the literature of the area, which thematize Struggles under the focus of post-critical theories of the curriculum, the study takes the discursive production of teachers about their own practice present in experience reports, in order to represent the encounter they establish between the epistemological bases they support and the pedagogical practice they carry out, as well as produce their confrontations, their difficulties and their strategies. The study focuses on the theoretical productions produced in the articulation between the field of Cultural Studies, some tools of Foucauldian studies, among them the archival method, which is dedicated to catching the iniquity of fixed certainties, with the objective of locating how the theme Struggles happens within the cultural curriculum, and the theories of the curriculum in general and of Physical Education, in specific. We note, at first, that most of the research found about the presence of Struggles at school is concerned with the difficulties encountered by teachers for their implementation. In the second moment, we observe that the teachers who produce the Cultural Curriculum, based on post-critical epistemological bases, create an archive that allows the production of pedagogical discourses that both erase the statements that prevent the study of Struggles in schools and make them enter history those who deal with cultural issues pertinent to the processes of meaning of the Struggles, their symbolic value, their aspects of regulation that affect the production of identity positions of the subject. In view of this, our purpose was to broaden the perspective of knowledge, and to warn that it is possible to thematize the Free Fights of the representations that PE itself helps to build and thus produce other discourses about them.

Keywords: Physical Education, Fights, curriculum, cultural curriculum, archive.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Títulos dos Relatos.....	64
Tabela 2- Quantidade de Relatos por Tema.....	112
Tabela 3- Primeira Atividade com o Tema.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGB	Coordenadoria Geral de Bibliotecas
CTC-ES	Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
DeCS	Descritores em Ciência e Saúde
EC	Estudos Culturais
EF	Educação Física
EUA	Estados Unidos da América
LILACS	Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde
NSE	Nova Sociologia da Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SBU	Sistema de Bibliotecas da Unicamp
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
Que Gabriela? Gabriela? Aquela que luta. Ah tá!	12
Abalando as estruturas	14
1. INTRODUÇÃO	18
2. MÉTODO	26
3. A RESPEITO DO CURRÍCULO	29
3.1 Teorias pós-críticas do currículo	48
3.2 Currículo Cultural	56
4. CONSTRUINDO O ARQUIVO DAS LUTAS NO CURRÍCULO CULTURAL ANÁLISE	63
4.1. Arquivo: o estilo da escrita dos relatos e a escrita-currículo	63
4.2. Arquivo: discursos de contraposição	80
4.2.1 A falta de experiência	81
4.2.2 O discurso da violência na tematização das Lutas no Currículo Cultural	87
4.3. Arquivo: trabalhando com as identidades	97
4.4 Arquivo- os discursos didáticos	112
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERENCIAS	128
ANEXO 1	140

APRESENTAÇÃO

Que Gabriela? Gabriela? Aquela que luta. Ah tá!

Acredito que para a leitora ou o leitor compreenderem como e o porquê cheguei a pensar e comecei a me afetar por algumas questões que me levaram a realizar esta pesquisa, relatarei como essa “Gabriela que Luta” torna-se fundamental para tal entendimento. A fim de dialogar com o método de investigação adotado, exponho aqui partes do arquivo da minha vida, que por sua vez, fazem referência às Lutas.

Da mesma forma que registramos em um diário íntimo apenas alguns fatos, omitimos outros; ocasionalmente, ao relermos o episódio descrito, adicionamos coisas ou melhoramos aquela primeira versão. Em uma autobiografia, para a execução mais concluída dessa arquivização, não apenas selecionamos alguns eventos, como também organizamos a narrativa. Sendo que é na seleção e na classificação dos fatos que irão determinar o percurso que estimamos dar às nossas vidas (ARTIÈRES, 1998). Baseando-me nessa perspectiva arquivista, ordenarei meu relato para uma melhor composição deste trabalho embasado no tema Lutas. Pois, de acordo com Philippe Artières¹ (p.3, 1998) “arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e, nesse sentido, o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência”. Aponto esse trecho porque para mim se não houvesse resistência da minha parte à algumas imposições dadas pela sociedade machista em que vivo à alguns modos que produzem a presença das Lutas no currículo da formação inicial não haveria mestrado, não com o tema Lutas. Por conseguinte, me desprenderei da escrita acadêmica para relatar o meu próprio arquivo.

Resido desde o meu nascimento em uma cidade do interior de São Paulo: Santa Rosa de Viterbo, com cerca de 24 mil habitantes, é assim que sou conhecida, como a “Gabriela que Luta” desde os meus 12 anos de idade até os dias de hoje.

Seleciono da minha infância estar rodeada de primos do gênero masculino. Lembro-me de querer fazer parte das brincadeiras ditas e rotuladas como “de menino”; seja de lutinhas, de videogames, carrinhos, assim como também sempre fui uma amante dos filmes de Lutas estrelado

¹Historiador, professor do Centre National de la Recherche Scientifique – CNRS e da EHESS, e pesquisador foucaultiano no método arquivístico (<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3917-jean-francois-bert-e-philippe-artieres>).

por autores como: Jack Chan, com suas acrobacias e Lutas ágeis e Van Damme e o “O Grande Dragão Branco”. Tais filmes me motivavam e despertavam algo em mim que eu raramente conseguia assisti-los parada. Eu sempre ficava imitando socos, chutes, saltos e me alongando para chutar tão alto quanto. Mas, sempre era barrada por algum adulto ou pelos meus próprios primos que enfatizavam durante as brincadeira “você vai se machucar”, “você não tem força para brincar disso”, “essa brincadeira é de menino”, “meninas não sabem lutar”, “você vai chorar”. Diante de todos esses discursos e tentativas frustrada de tentarem fixar a mim sobre o que era ou não de menina, seguia insistindo e comentando: “me ensina, então!”, “eu aprendo rápido!”, “me ensina o que vocês aprenderam na capoeira!”; porém, raramente, eles me ensinavam algo.

Indignada por tais discursos, recorria à minha mãe e solicitava: “mãe me coloca no karatê?” e a resposta não se modificava: “não, você vai se machucar” ou “Não! É muito violento, coisa de homem!” ou, ainda, “é feio, acho mais bonito dança, balé!”

O ano é 2000, como qualquer outro sujeito desta época, desta cultura, convocado a assumir outro *status* social, eu, com 12 anos de idade, buscava desesperadamente achar meu lugar, eu queria sentir parte de algo, queria ter uma “identidade”. Subjetivada pelas revistas jovens da época, tentei ser bailarina (mesmo não gostando); arrisquei nas passarelas como modelo, ainda não era aquilo; fui pra música e fiz parte da banda sinfônica da cidade... “agora vai” e nada! A sensação era a de que em nenhuma eu me encaixava. Diante de tais tentativas frustradas e com uma incrível insistência da minha parte perante a minha mãe, ela finalmente cedeu. Lembro-me que em uma tarde, na qual eu auxiliava nos afazeres de casa, minha manhã chega e me diz “Pronto! Te matriculei na Luta! A roupa é essa e os horário são esses. Mas já vou te dizendo, o professor estava encharcado de suor. Duvido que você dure 1 mês lá!”. A minha felicidade era tanta que eu nem quis saber qual modalidade era, eu apenas queria muito. Posso dizer que foi assim que comecei essa minha jornada nas artes marciais.

A modalidade em questão era o kung fu, e o que eu sabia sobre o kung fu?

Nada! Porém, sabia que eu iria aprender a socar e a chutar, como quis desde pequena.

Nessa época, havia na academia aulas de kung fu para mulheres nos dias de semana, e aos sábados era o único dia em que homens e mulheres faziam aula em conjunto.

Porém, na minha primeira semana de aula, notei que no dia de sábado apenas eu e uma outra menina próxima a minha idade participávamos. Eram duas meninas de 12, 13 anos, fazendo aula com mais de 20 homens. Apesar do meu desconforto diante do evidente estranhamento deles,

continuei, pois minha vontade de aprender foi maior.

Com toda essa vontade de aprender e aprimorar as técnicas do kung fu, aos poucos vieram alguns títulos em campeonatos: campeã Regional, Paulista, Brasileira por 7 anos consecutivos, ganhei prêmios de melhor atleta do ano, melhor atleta brasileira, prêmio de maior medalhista da Seleção Paulista, melhor atleta da cidade (de Santa Rosa de Viterbo), maior medalhista do Estado de São Paulo na modalidade Artes Marciais, maior medalhista do campeonato Brasileiro, atleta destaque, entre outros. Eu pensava estar no auge como atleta; era reconhecida na minha cidade como um exemplo. Era entrevistada por emissoras com canais esportivos, considerada pelos demais atletas, professores e mestres. Em 2003, aos 18 anos, dou a luz ao meu filho. Lembro que quando descobri a gravidez minha primeira reação foi perguntar ao médico “e o kung fu” e ele respondeu como se a resposta fosse óbvia: “vai ter que parar.” Com 7 meses de gravidez fui campeã Paulista, conquistando medalha de ouro em 5 categorias diferentes, fui homenageada como atleta destaque do campeonato. Não parei!

Após ser mãe fui campeã brasileira outros 2 anos. Finalmente, aquele sentimento quanto jovem de querer pertencer a algo, a algum lugar, estava sendo saciado. A sensação é a de que sempre fui apaixonada pelas Lutas, pelas artes marciais, não apenas pelos seus socos, chutes, mas por toda conduta, representatividade, história e a arte que elas representam; eu me apaixonava todos os dias pela prática.

Tanto me apaixonei que foram as artes marciais e Lutas que me levaram a cursar Educação Física.

Abalando as estruturas

Iniciei a graduação com 26 anos de idade, já com um propósito: ampliar meu conhecimento e me inserir no mercado de trabalho como professora ou treinadora de Kung Fu. Assim, inicialmente, fiquei fissurada nas disciplinas de fisiologia do exercício, biomecânica do movimento, cinesiologia, entre outras matérias classificadas como biológicas. Fiz parte de vários grupos de estudos, de laboratórios, de pesquisas, projetos, todos ligados à área das Ciências Biológicas.

Apesar de ter me aventurado na pesquisa de outras práticas corporais como atletismo e tiro com arco, assim como também com outras áreas, a de treinamento esportivo e adaptado, a de saúde, condicionamento físico para idosos, entre outros, eu sempre acabava voltando para a

que mais me mobilizava: as Lutas. Destaco na narrativa deste arquivo que as matérias classificadas como de Humanas não me interessavam. Porém, mais adiante, na graduação, essa área do conhecimento gerou outros afetos e desafetos que me permearam e me conduziram até aqui.

Assim, como hoje na maioria das faculdades de Educação Física, na graduação da Unicamp é oferecida a matéria de Lutas, denominada por uma grande parcela dos alunos que a concluiu como “a matéria mais legal da Faculdade”. Dessa forma, relato aqui algumas questões que ocorreram durante a minha graduação, em específico, quando cursei a disciplina Lutas, oferecida no terceiro semestre. Algumas inquietações me causavam incômodo e curiosidade, que me moviam a indagar o porquê e para qual intuito ensinava-se da maneira que se ensinava, e por que o que era ensinado na faculdade se afastava tanto do que era se ensinado nas aulas de Lutas ou artes marciais, as quais tinha vivenciado.

As aulas decorriam da seguinte maneira: a cada aula um professor² de uma modalidade de Luta era convidado pelo professor titular da disciplina a fazer uma apresentação. Os professores convidados eram selecionados em uma ordem, baseada em uma divisão no qual o professor responsável pela disciplina acreditava ser mais efetiva e que possibilitaria uma maior compreensão dos alunos, sendo elas: lutas de curta distância como sumô, judô, jiu-jítsu, etc.-; lutas de média distância- kung fu, karatê, muay thai, etc.-; e em lutas de longa distância- esgrima, aikidô, Arnis Kali, etc.-. Consecutivamente, sempre seguiam um mesmo roteiro: inicialmente, exibiam em formato de slide sobre a luta na qual eram especialistas; discorriam sobre a história (simplificadamente) da modalidade, sobre a sua vivência pessoal, alguns traziam fotos, vídeos para nos ilustrar a sua explicação.

Na segunda parte da aula, éramos encaminhados para o laboratório de Lutas, onde esperávamos pela prática. Essa espera era muito ansiada por muitos alunos e alunas, dentre as quais me incluo. As aulas práticas iniciavam sempre com um alongamento- nada muito específico da modalidade-, aquecimento - que em sua maioria era um pega-pega, pega- rabo, pega-corrente...entre outros inúmeros jogos de pegar possíveis de se criar-, a (tão esperada) prática propriamente dita –, porém, ocorria por meio de atividades que, segundo eles (o professor titular e o convidado) eram exercícios para o desenvolvimento motor que auxiliariam nas técnicas da Luta

² Utilizo o termo apenas no masculino, pois quando cursei apenas indivíduos do gênero masculino foram convidados a ministrar aulas.

apresentada. Logo, se a prática era de curta distância, o professor convidado propunha dentre as atividades o sumozinho³, de cócoras, de joelho, em uma perna, ou era nos dado alguma bola para escondermos da maneira que queríamos pelo corpo, fosse entre os braços, entre as pernas, segurando com as mãos ou ainda deitados sobre ela, e o colega (adversário) tentaria tirá-la. Em seguida, era esmiuçado métodos mais eficazes de se retirar ou pegar a bola; em seguida, a volta à calma, assim denominada por eles, que seria um alongamento ou um relaxamento, nos quais nunca era explicado o porquê de tais dinâmicas ao final, isto é, seus veículos epistemológicos e/ou pedagógicos⁴. Em Lutas de média e longa distância seguiam-se o mesmo padrão, modificando somente as atividades práticas, em que permaneciam as “brincadeiras”, assim denominadas por eles, que iriam auxiliar no desenvolvimento motor, desde agilidade, precisão, equilíbrio, concentração, etc⁵.

Tais dinâmicas, que relato aqui, vivenciei intensamente, pois, além de aluna no ano de 2014, estive presente na disciplina novamente como ouvinte em 2015; fiz parte do Programa de Apoio Didático⁶ (PAD) como voluntária da disciplina, em 2016. Afinal, o meu anseio por tais questões me geravam indagações, que se ampliavam no transcorrer das aulas.

Ao cursar a disciplina Fundamentos de Psicologia e Educação Física⁷, no quarto semestre, oferecida também na graduação, atentei-me como as práticas corporais, dentre elas as Lutas, eram relacionadas com a concentração, no controle do estresse, na motivação e outros inúmeros objetivos distantes dos divulgados nas diversas Lutas e Artes Marciais. Em 2016, já no meio do oitavo semestre, cursei a disciplina de Educação Física Escolar no Ensino Médio⁸, matéria essa que me levou a várias inquietações, colocando em xeque minhas certezas e verdades acerca da Educação Física e da vida. Motivada por ele, logo após, cursei a de Teoria do Currículo e

³ Sumozinho é a denominação cedida para a prática corporal que aparenta ser a Luta de Sumô.

⁴ Apenas em uma disciplina eletiva (Teoria de Currículo e Educação Física) pude entender que esse modo hegemônico de organização das aulas decorre dos métodos ginásticos e sua visão mecanicista de corpo. No Brasil, essa forma de organização foi bem difundida pelo método francês. A organização didática das aulas, segundo o mencionado ‘método’, pressupõe a sua divisão em três partes, com finalidades educações distintas: ‘Sessão Preparatória’, ‘Sessão Propriamente Dita’ e ‘Volta à Calma’ (MARINHO, 1953).

⁵ Outro aspecto que pude compreender apenas em outras disciplinas relacionava-se aos constantes erros conceituais divulgados pelos proponentes daquelas aulas.

⁶ O programa é de responsabilidade da PRG - Pro Reitoria de Graduação e gerido pela Comissão Coordenadora do PAD. Suas atividades destinam ao desenvolvimento do ensino de graduação por meio de monitoria realizada por estudantes que serão supervisionados pelo(a) docente responsável pela disciplina (<https://www.fe.unicamp.br/graduacao/pad-programa-de-apoio-didatico>).

⁷ Código da disciplina EF414 (<https://www.fef.unicamp.br/fef/>).

⁸ Código da disciplina EF822 (<https://www.fef.unicamp.br/fef/>).

Educação Física⁹, oferecida de forma eletiva pelo mesmo docente. Nessa, atuei ano de 2017 como aluna ouvinte e, 2018, como aluna regular. Com um pouco mais de cuidado, pude perceber melhor algumas das questões que me inquietavam. Enfim, tais emaranhados foram se desemaranhando regressivamente e dando origem a inúmeros outros. Fiz essas disciplinas muitas vezes, como aluna, como ouvinte, como PAD e no Programa de Estágio Docente¹⁰ (PED). Mediante as teorias do currículo, notei que o modo como a matéria de Lutas era ofertada atrelava-se aos currículos tradicionais da Educação Física¹¹. Foi possível observar também as relações de poder que as mantinham de modo dominante na grade curricular do curso, compreendendo o porquê dava-se tanta importância para faixa etária de desenvolvimento dos alunos, apoiados na obra de David Gallahue¹², nas fases do desenvolvimento motor e o porquê ao terminar a disciplina era essencial que saíssemos com um catálogo diversificado de incontáveis brincadeiras aplicáveis às Lutas, mas não ao ensino delas.

No decorrer dessas inúmeras experiências e mediante várias certezas abaladas, decido aprofundar minhas inquietações e mergulho no mestrado. Juntamente com meu orientador, expus minhas angústias e anseios sobre o tema. Fiz uma busca nas principais plataformas de pesquisa para me inteirar sobre o que estavam falando sobre as Lutas. Notei a grande lacuna nas pesquisas sobre o tema e o discursos que fazem com que as Lutas na escola sejam pouco abordadas. Assim sendo, diante do arquivo da minha história e das Lutas na escola (e porque não dizer no currículo da formação inicial), início minha pesquisa.

⁹Código da disciplina EF945 apresentada como Tópicos Especiais em Educação Física X (<https://www.fef.unicamp.br/fef/>).

¹⁰ Tem a finalidade de aperfeiçoar os estudantes de pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas para o desempenho da docência, por meio da participação em estágios nas disciplinas de graduação (<https://portal.ige.unicamp.br/pos-graduacao/bolsas/ped-programa-de-estagio-docente-da-unicamp>).

¹¹ Nos capítulos adiante trato das teorias de currículo. Por enquanto, informo que são os currículos ginásticos, esportivistas, desenvolvimentista, psicomotricista e da saúde (NEIRA; NUNES, 2006;2009).

¹² David L. Gallahue (1943) um dos mais relevantes pesquisadores na área de comportamento motor, com grande influência na literatura brasileira acerca do processo de desenvolvimento motor. Em sua (famosa) explicação, apresenta um modelo heurístico em forma de ampulheta, a fim de elucidar os processos de desenvolvimento e a relação entre as fases de desenvolvimento do indivíduo e as experiências/ tarefas (que são representadas no modelo pela presença de areia no artefato) (OLIVEIRA, 2017).

1. INTRODUÇÃO

Em que pese a sua pouca presença nos currículos da Educação Física atualmente, o tema Lutas¹³ não é novidade na escola. Sua presença é notada nos métodos ginásticos, nos quais compreendia-se como ginástica as marchas, lançamentos, corridas, esgrima, equitação, jogos, natação e danças. Desses métodos, os mais difundidos no Brasil foram o alemão, sueco e francês.

Tais métodos ginásticos não foram pensados para a ginástica na escola, porém foi através deles que médicos e pedagogos buscaram princípios básicos para a elaboração dos conteúdos de ensino e aprendizagem escolar. A ginástica elaborada abrangia exercícios individuais e coletivos, esgrima, jogos, dança; ao final do século XIX incluiu-se os jogos esportivos, o canto, a música e os exercícios militares (SOARES, 1996). Ainda, no término desse período, o termo ginástica é relacionado e empregado para denominar as aulas de atividades físicas, porém inicia-se o surgimento de um novo termo: o da Educação Física, vindo de estudos no campo da pesquisa científica (SOARES, 1996).

Na Educação Física ocidental moderna, historicamente, é ensinado o jogo, a ginástica, as Lutas, a dança e os esportes. Pautada na obra de Demerval Saviani, Soares (1996) afirma esse conjunto de práticas como os conhecimentos clássicos da Educação Física, pois eles perduram no tempo, transformando-se e afirmando-se como componentes da cultura e da linguagem (SOARES, 1996).

Dentre esses conhecimentos clássicos, as Lutas antes representadas no âmbito da ginástica apenas pela esgrima, abrem espaço para a capoeira, considerada a ginástica brasileira. Sua presença inicial pode estar atrelada às publicações do professor Inezil Penna Marinho¹⁴, porém a capoeira ainda não era vista como uma modalidade de Luta e nem tampouco conteúdo da Educação Física. Impulsionado pelas políticas varguistas de construção da identidade nacional, a capoeira começa a ser acrescentada à Educação Física (MARINHO, 1982). Sua implantação na escola ocorreu através da matéria curricular a ser trabalhada na forma de atividade. Não era justificada como um campo de conhecimento dotado de um saber próprio, e sim como uma

¹³ Usaremos o substantivo feminino Luta com letra maiúscula para distinguir do termo luta em seu sentido figurado, como lutas de classes, lutas políticas e/ou lutas sociais.

¹⁴ Inezil lecionou na Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) entre os anos de 1949 a 1962. Publicou em 1943 sua obra de maior destaque “Contribuições para a história da educação física no Brasil”. Definida uma Educação Física na qual, propunha uma sistematização a aplicabilidade da capoeira e das práticas indígenas (DALBEN, 2011).

superficial experiência limitada em si mesma, desprovida do exercício de sistematização e compreensão de seu conhecimento (CASTELLANI, 1991).

O tema Lutas passa a ganhar visibilidade ao ser citado no livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, publicado em 1992, por um coletivo de autores, sendo eles: Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. No livro, o tema Lutas consta como conteúdo próprio da disciplina, porém diferente do que se pensava anteriormente, a prática é acentuada nessa obra como uma necessidade obrigatória. A obra aponta que Capoeira, além de ser uma Luta, é expressão cultural eminentemente brasileira, merecedora, portanto, de obrigações pedagógicas na escola, pois, segundo o coletivo de autores, a EF tem o intuito de retomar essa manifestação cultural, a fim de valorizar a riqueza dos movimentos e do ritmo que afirmam, complementando, dessa forma, com outras modalidades de Lutas opcionais, como o Karatê, o Judô, a Esgrima e o Boxe, que podem ser trabalhadas de acordo com interesses e adaptações de contextos entre professores e alunos (SOARES *et all*, 1992).

Após a publicação dessa obra, o tema das Lutas ganha destaque e passa a compor as políticas curriculares oficiais. Destaco que no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁵ (PCN) para o ensino fundamental, a proposta para a organização da Educação Física se dá em três blocos, sendo o primeiro bloco o conteúdo Lutas, a ginástica, os jogos e os esportes, o segundo bloco com as atividades rítmicas e expressivas e o terceiro bloco com “conhecimentos do corpo”, que é composto por: conhecimentos de anatomia, conhecimento em fisiologia e biomecânicos; que deverão ser desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental (BRASIL/MEC, 1998). No documento para o Ensino Médio, que se apresenta de forma distinta do fundamental, o conhecimento do organismo humano, bem como os conceitos de capacidade corporais ganham destaque em detrimento do conhecimento das práticas corporais. Com caráter utilitário, propõe que o estudante reflita sobre as informações específicas que envolvem a promoção da saúde para o uso adequado da cultura corporal (BRASIL/MEC, 1999).

Assim, as Lutas ganham espaços nos programas curriculares por todo o país, o que também implica a sua presença na formação superior. Esse movimento pode ser notado, por

¹⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes organizadas pelo Governo Federal, tem a função de orientar docentes, garantir a correlação dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, com a produção pedagógica atual (<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>).

exemplo, na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008; 2019), nas quais sustenta-se que a Educação Física aborda a cultura relacionada aos aspectos corporais, os quais se expressam de diversas formas, como os jogos, as ginásticas, as danças, as atividades rítmicas, as Lutas e os esportes. Destaca versatilidade dos fenômenos humanos relacionados ao corpo, que se caracteriza pela ação de se-movimentar¹⁶, tomada como condição inata dos humanos, que ganha mais relevância quando pensado na pluralidade nas formas de viver contemporâneas. A indicação desse programas torna-se um dado interessante, pois pautam-se em perspectiva curricular diferente de Soares et al (1992), assim como os programas pelo Brasil afora vão consolidar a presença das Lutas (e de todas as práticas corporais) de modo a hibridizar currículos (NEIRA; GRAMORELLI, 2017), fortalecendo um modo peculiar de tratá-las nas aulas do componente.

Mais recentemente, outro documento oficial ganha relevância: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); - definida na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, lei nº 9.394/1996) - cuja terceira versão foi publicada em abril de 2017, e tem por objetivo definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante as etapas e modalidades da Educação Básica (MEC, 2018). A BNCC visa a nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federais, assim como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil, e, para tanto, a mesma estabelece conhecimentos, competências e habilidades nas quais se espera que todos os estudantes desenvolvam durante a escolaridade básica. Por ser a atual proposta oficial federal, entendo como necessário estender algumas análises a seu respeito.

Após a apresentação oficial, o documento inicia pela exposição dos fundamentos epistemológicos, definições de unidades temáticas (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, Lutas e práticas corporais de aventura) e finaliza com as dimensões do conhecimento. Segundo Neira (2018), essa distribuição mostra um grande agravo de conceitos fundamentais ao entendimento do currículo, como o porquê da EF estar na área de linguagens, a falta da definições de noções de cultura e cultura corporal, sendo que tais compreensões impactam diretamente na atuação do fazer dos professores, pois omitir esclarecimentos sobre o assunto acarretará em

¹⁶ A Teoria do se-movimentar humano (TSMH), é de origem europeia, na qual foi divulgada no Brasil através do professor Elenor Kunz. A teoria proporciona uma alternativa para a ideia de movimento humano ante as críticas sobre a interpretação de movimento vinda do paradigma empírico-analítico.

distorções na implementação do currículo. Desta forma, estando a Educação Física na área de linguagens, espera-se a tematização das práticas corporais; que o indivíduo seja capaz de analisar a ocorrência social das brincadeiras, danças, Lutas, esportes e ginásticas, conseguindo dessa maneira reconhecer suas múltiplas significações e reconstruí-las de maneira crítica (NEIRA, 2018). Uma das recomendações do documento é que se progrida de danças urbanas para danças de salão, Lutas do Brasil para Lutas do mundo, e de práticas de aventura urbanas para práticas de aventura na natureza, porém a significação de tais práticas necessita de experiências culturais, seja de quem vivencia a prática corporal ou de quem as lê (NEIRA, 2016). Tais sobreposições no âmbito dos “esportes de combate”, por exemplo, segundo a BNCC, espera-se que a modalidade seja caracterizada como disputas onde o oponente deve ser subjugado com técnicas como desequilíbrio, contusão, imobilização, ataque, defesa, atingir, excluir o oponente de determinado espaço (BRASIL, 2017, p. 2150). Caberá ao professor tematizar os esportes de combate e Lutas do mundo. Sobre esta concepção, Neira (2018) indaga sobre o tempo pedagógico que será destinado para esta prática corporal.

Os PCN de Educação Física (Brasil/MEC, 1997) e as propostas curriculares do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008; 2019) e algumas colocações de ensino como as presentes no Coletivo de Autores (1992) são pressupostos com os conhecimentos sistematizados perante as várias dimensões, que o suporte oferecido aos professores e professoras no contexto da formação inicial e na permanente, são fundamentais, porém não se estabelece outras habilidades, como a de reflexão, a construção de valores, a compreensão e o protagonismo comunitário, como propõe Neira (2018). Perante as condições arbitrárias do currículo psicomotor, desenvolvimentista, saudável e esportivo, assim como a exposição de algumas técnicas culturais que se relacionam aprendizagem por todos os alunos, sujeitos àquela cultura, ou contraposto à dominação, sofre a consequência de ser excluído ou excluir-se das atividades de ensino (NEIRA; NUNES, 2009). Devido a tais percepções desses documentos, apresentaremos e ampliaremos nos capítulos seguintes sobre os currículos, as perspectivas curriculares nos quais fomentam tais arquivos.

A fim de ampliar o espectro de análise da presença das Lutas nas aulas de Educação Física, iniciamos nossa pesquisa analisando a presença do tema em publicações acadêmicas a partir do ano de 1998 até ao ano de início dessa pesquisa, 2019, com a intenção de averiguarmos o que

se tem produzido sobre o tema Lutas nesses 21 anos¹⁷. Esse marco é traçado por ser o ano de publicação dos PCNs, assim como já mencionado, no qual o tema Lutas passa a ser parte de uma política oficial do Estado em âmbito nacional.

A escolha do tema Lutas no currículo justifica-se com a intenção de aprofundar estudos

¹⁷ Nossa primeira iniciativa foi procurar nos “Descritores em Ciência e Saúde” (DeCS) as palavras para a elaboração do processo de busca. As palavras selecionadas foram: Educação Física, Currículo, Artes Marciais e Lutas. A partir desses descritores, realizamos o início das buscas nas bases de dados Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Sistemas de Bibliotecas da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) (SBU), Coordenadoria Geral de Bibliotecas (CGB) da Unesp (Universidade Estadual Paulista), Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e Capes Teses e Dissertações, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Domínio Público (Teses e Dissertações), USP (Universidade de São Paulo) Biblioteca Digital (Teses e Dissertações), Biblioteca Digital (Teses e Dissertações). Selecionamos esses bancos por abranger uma vasta coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, que proporcionam um amplo acesso às coleções de pesquisas como um todo, aos fascículos de cada título de periódico, assim como aos textos completos dos artigos, os quais são facilitadores da busca e do estudo desses periódicos e que nos proporcionariam uma perspectiva ampla de quais os discursos e debates sobre as Lutas produzidos nesse período. Para cada base de dados foi feito o devido uso dos operadores booleanos para restringir os resultados, porém, permanecendo dentre os Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) selecionados e de acordo com as normas de cada plataforma para a produção dos resultados. Devido a isso, em alguns DeCS, recorremos a estratégias de operadores booleanos distintos de outros, assim como a utilização dos DeCS, com uma, duas, três palavras ou mais descritores, de acordo com sistema e as regras distintas das plataformas, pois não é possível usar exatamente os mesmos DeCS em todas as plataformas, como por exemplo no Domínio Público, no qual nos permite pesquisar por uma ou duas palavras chaves separadas por “e” e não o “AND” como no SciELO ou na SBU. Sendo assim, não foi possível manter um padrão nos operadores booleanos mais usados, como “AND”, “OR” e “NOT”, e não respeitar as regras de cada plataforma, porém os descritores foram mantidos. Dessa forma, obtivemos dentre esses um total de 4.093 textos entre artigos, livros, teses e dissertações. Encontrados no anexo, consecutivamente no Gráfico 1, Gráfico 2, Gráfico 3, Gráfico 4, Gráfico 5, Gráfico 6, Gráfico 7, Gráfico 8 e Gráfico 9. Perante tais resultados, apuramos que dentre os documentos analisados muitos eram repetidos, e a maioria das publicações realizadas eram nas áreas de Saúde, Fisiologia, Psicologia e Biomecânica do Movimento. Restringimos, então, a pesquisa por subtração através do título, ou seja, todos que apresentavam termos das áreas das Biológicas e/ou que tratavam o termo Lutas dentro da luta de classes, disputas de poder, sociais entre outros, foram excluídos. Com tais ações obtivemos o total de 649 documentos relacionados com os DeCS. Baseado em tais resultados, investigamos os 649 documentos. Atravessando os resumos desses documentos encontrados, notamos que apesar do título muitos não se remetiam à área investigada, resultando em 420 publicações. Mediante esse resultado, examinamos os textos na íntegra. Verificamos que muitos decorriam de outras áreas de estudo, que por sua vez aconteciam na escola, porém estavam relacionados com projetos sociais, análises psicológicas e/ou física; nos dando a apuração de 60 documentos. Decorrente dessas 60 publicações, muitos ainda abordavam as Lutas fora do espaço escolar, sendo em Organizações Não Governamentais (ONGs) ou clubes, locais que não remetem à nossa pesquisa. Desta forma, todos que abordaram tais espaços foram excluídos do nosso mapeamento. Ao final, obtivemos 54 documentos publicados nessas plataformas, que remetem às Lutas com finalidades educacionais no currículo escolar. Em face disso, instigou-nos averiguar a qualificação de tais publicações em revistas, tanto físicas como *online*, em uma tentativa de analisar como essas publicações se mantinham no meio acadêmico, sendo que desses 54 documentos, 47 eram publicações em revistas indexadas e os demais em teses e dissertações. A classificação de revistas físicas ou *online* é feita pelos comitês compostos por consultores de cada área de avaliação. Os critérios para classificação são definidos pela área de estudo e aprovados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES). Dessa forma, é avaliada a importância relativa dos periódicos para uma determinada área, nos quais tanto os critérios específicos como os gerais, usados em cada campo de avaliação, são fornecidos nos respectivos Documentos da Área da Capes; categorizando-se em A1, mais elevado, A2, B1, B3, B4, B5, até C com peso zero (CAPES, 2004). Verificando os dados encontrados, concluímos que a maioria dos artigos publicados em revista física ou *online* é de classificação de classificação B1, logo em seguida de B4, conseguinte B2 e as que menos encontramos publicações foram as B3, A2 e A1, nessa respectiva ordem.

em um conteúdo que está nos documentos educacionais, e que a grande maioria dos professores, como verificado no material analisado, tem dificuldade e receio em aplicar, seja por conta do preconceito ou no precário conhecimento sobre o tema. Com base nos dados coletados, nos quais articulamos através de análises arquivísticas relatadas, é possível verificar a pouca investigação sobre o tema, que é conteúdo/tema em documentos de ensino no país.

Investigamos conjuntamente os discursos e regimes de verdade que circulam entre as/os pesquisadoras/res e as/os professoras/res no campo da escola; nos quais apresentaremos aqui as autoras e autores com mais repercussão nos documentos encontrados, tanto por trabalhos publicados, como por referência.

Verificamos que o debate consiste em duas pautas, que aparecem constantemente no discurso da grande maioria dos materiais encontrados: ora abordam as dificuldades encontradas pelos docentes para a inserção das Lutas no currículo; ora apresentam possibilidades focadas em aspectos utilitários.

No tocante a primeira pauta, o que se têm como possíveis argumentos que explicam a dificuldade do professor de Educação Física aplicar o conteúdo Lutas nas aulas, são: o preconceito sobre o tema relacionado, a agressividade que ele gera (ORTEGA, 1998); a graduação deficiente, ou seja, que não consegue contemplar o tema na formação da/o professora/or, restringindo-se a apenas a uma modalidade, quando oferecida (RUFINO; DARIDO, 2011).

Nascimento e Almeida (2007), por sua vez, afirmam que o conteúdo Lutas é pouco acessado devido à falta de vivências pessoais das professoras e/ou dos professores e a violência que o entendimento equivocado as remete seja pelas/os alunas/os, pelos responsáveis ou mesmo pela/o professora/or. Aguiar (2008), também aborda a questão da violência e problematiza como se deve ensinar o tema, propondo novas bibliografias. Corrêia, Queiroz e Pereira (2010) ampliam o rol de dificuldades e colocam a falta de material, escassez de bibliografia e a violência como problema para o ensino de Lutas nas aulas. Em outro estudo, Rufino e Darido (2013) afirmam que o conteúdo é pouco explorado pelos professores, há muita divergência ao ensinar e, também, grande resistência pelos professores em abordar o tema. Alessi e Boeira (2017) reforçam os mesmos tópicos ao exporem o possível problema ao relacionar Lutas à violência, a falta de conhecimento e preparo do professor, porém não ficam apenas na crítica. Propõem uma maneira de se trabalhar as Lutas e sugerem em seu projeto o desenvolvimento dos aspectos motores para um melhor aprendizado do conteúdo, reforçando aspectos utilitaristas.

Após essa classificação, notamos que a repetição de autoria em 98% dos documentos encontrados, tais como: Darido, Rufino, Ortega, Paes, Correia e Nascimento, mostrando, dessa forma, que o tema Lutas circula mediante a produção de poucos autores, o que reforça hegemonias. Por efeito, todos os arquivos reforçam ou naturalizam representações tanto dos problemas como das soluções, o que indica tanto o limite do que se pesquisa quanto a pouca contribuição para a inserção do tema Lutas nas escolas.

A segunda pauta se refere às finalidades e modos de organização das ações didáticas. Prosseguindo nessa análise, agrupamos em categorias as propostas que alguns autores, dentre os 54 trabalhos encontrados, apresentam como possíveis caminhos para o ensino das Lutas na escola, sendo elas: desenvolvimentista e psicomotora; formação moral; cultura corporal. Desse modo, acreditamos ser pertinente mencionar as propostas que mais aparecem dentre esses.

Para Aguiar (2008); Corrêa, Queiroz e Pereira (2010) e Pereira, Cirino, Corrêa e Farias (2017) as Lutas na escola devem priorizar o desenvolvimento motor e psicológico, abordando o deslocamento, o desequilíbrio, o contato corporal, o ataque, a defesa juntamente com a estimulação do autocontrole, no aumento da autoestima e no controle das emoções, todos por meio dos “jogos de lutas”¹⁸. Correia (2015) e Alessi e Boeira (2017) entendem que as Lutas, além de proporcionar aos alunos condição física e motora, auxiliam na formação de um cidadão melhor, ou seja, na sua formação moral, juntamente com apropriação cultural de movimentos, nos quais os autores também priorizam os “jogos de lutas” como o melhor recurso para atingir esses objetivos.

Ortega (1998); So e Betti (2013) e Maldonado e Bocchini (2013) ampliam essas propostas ao enfatizarem que as Lutas devem estar dentro da manifestação da cultura corporal de movimento, no qual a/o professora/or deverá sistematizar “o que”, “quando” e “como” ensinar essa cultura do movimento, nos quais defendem que a Educação Física deve romper com o esportivismo e o tecnicismo. Como os demais, sugerem essa aplicabilidade por meio dos “jogos de lutas”.

Observamos que na maioria dos periódicos encontrados, as Lutas são trabalhadas como um meio para desenvolver as habilidades motoras, psicológicas e valores morais, tendo em vista a formação do cidadão. Em comum, apresentam como proposta de intervenção pedagógica

¹⁸ “Jogos de lutas”, segundo Olivier (2000), são jogos com regras e situações seguras para liberação e transformação de agressividade. Os jogos de lutas permitem uma simulação da violência (“brincar de”), que impede ao aluno ser violento, no sentido de causar agravos físicos ao adversário; mas que não perdem a essência do ataque e da defesa em simulações em seus jogos.

os “jogos de lutas”. O que se observa é que, de um lado, ao tomar a Luta como meio, naturalizam os problemas sociais, psicologizando as causas da violência – o que confere ao indivíduo a responsabilidade para a superação dessa condição. Por outro, minimizam ou apagam a criticidade que tanto o termo cultura corporal como cultura corporal do movimento carregam (NEIRA; GRAMORELLI, 2017). Contudo, como produto de embate, notamos que a maioria das pesquisas encontradas não se preocupou com questões culturais pertinentes aos processos de significação das Lutas, ao seu valor simbólico, tampouco abordaram aspectos de regulação que incidem na produção de posições de sujeito identitárias. Ou seja, não tratam o tema Lutas enquanto Lutas. O entendimento dessas questões nos serviu para investigar outras possibilidades para a presença das Lutas no currículo da Educação Física, como a análise dos arquivos relatados pelos docentes perante aplicação do tema em suas aulas.

Os arquivos até aqui expostos (pessoal e acadêmico) nos aproximaram do Currículo Cultural da Educação Física, visto que este se anuncia com outras possibilidades. Para a realização desta pesquisa, direcionamos o olhar para os discursos que os sujeitos, sejam professoras/es e/ou alunas/os, efetuam sobre o tema Lutas, tomada aqui como representação¹⁹ (HALL, 2016), por intermédio do encontro que estabelecem entre a teoria e a prática pedagógica, e entre essas e os modos de produção regulação e sentido das práticas corporais, as tensões que constituem a cultura escolar e a cultura mais ampla (NUNES, 2018). Desde modo, nosso objetivo é o de analisar como o tema Lutas acontece no âmbito do currículo cultural, pois procuramos de modo específico verificar como os professores estão produzindo discursos em relação aos seus enfrentamentos, suas dificuldades, suas estratégias, os efeitos de sua prática, enfim a produção de representações acerca das Lutas no currículo.

¹⁹ Para Stuart Hall (2016) a representação é a produção do sentido da linguagem, no qual o sentido é constituído por meio de um conjunto de significados.

2. MÉTODO

A presente pesquisa fundamenta-se na metodologia arquivista. O arquivo configura-se principalmente por sua produtividade veridictiva, ou seja, a restrição não somente do limite entre o verdadeiro e o falso, como também do pensável e o impensável dentre certo espaço-tempo histórico (AQUINO; DO VAL, 2018). Segundo Farge (2009, p.35), o “arquivo não diz a verdade, mas ele diz da verdade”. Dedicar-se assim, a flagrar a iniquidade das certezas fixadas. Dessa forma, o método arquivista estabelece vínculos entre fontes múltiplas e heterogêneas, com o intuito de salientar descontinuidades e regularidades, sempre visando um encaminhamento crítico em relação àquilo que no atual espaço-tempo denota naturalizado (AQUINO, DO VAL, 2018).

Sendo assim, o arquivo manifesta-se “...como uma espécie de grande prática dos discursos, prática que tem suas regras, suas condições, seu funcionamento” (FOUCAULT, 2014, p. 52). Tal método não tem o enfoque de averiguar se tais documentos são ou não verdadeiros ou falsos, ou ainda qual a relação de poder que fez com que determinada parte da história foi enfatizada ou não; preocupa-se em flagrar o que gerou essa narrativa e o que remeteu ou o que remete ao nosso presente perante tais arquivos, induzindo o leitor a uma possível reflexão sobre as verdades (FARGE, 2009).

Dessa forma, o primeiro combate a ser travado é o da narrativa consolidada da verdade (FARGE, 2009). O método arquivista não é um método histórico, pois o objetivo da história é o estudo de uma época e de um meio, na qual expressa uma narrativa que agrupa a concepção de uma exigência científica juntamente com uma argumentação com critérios plausíveis e verdadeiros, dialogando com as continuidades e descontinuidades do passado (FARGE, 2009, p. 93). Diferentemente, o arquivo possui outro lugar de fala no qual se permite reorganizar as concepções simbólicas e intelectuais do passado; pois se constitui como uma medida que não formula “a” verdade, no entanto, provoca o reconhecimento de componentes necessários para formar um discurso de verificação distante da mentira, cruzando poderes com múltiplos discursos (FARGE, 2009, p. 94). Farge (2009, p. 95) aponta que uma coisa é compreender a história como uma maneira de reinterpretação permanente do passado tendo como critério uma sociedade atual e suas necessidades; outra coisa é desorganizar os fatos do passado para prover ideologias nocivas.

Segundo a apreensão que se tem da autora, o arquivo apresenta a acuidade das condutas, o juízo dos indivíduos e o discernimento das coletividades, pois afirma que:

“[...] é um trabalho, então, de identificar modos de pensar, de descobrir suas regras e

circunscrever condutas que inventam simultaneamente sua própria significação, a fim de compreender sobre quais sistemas de inteligência e de sentimentos se fundamenta o conjunto das cessões e das rupturas sócias. De fato, trata-se de refletir sobre esse espaço em branco que o ser coloca entre ele e ele mesmo, ele e suas condutas, ele e a imagem de suas condutas (FARGE, 2017, p.99).

Consequente, independente do objetivo, nesse caso, a pesquisa é realizada a partir do mesmo, do idêntico, e o arranjo de textos recolhidos será abordada seguidamente tentando romper com as semelhanças para evidenciar as dessemelhanças (FARGE, 2009, p.66).

O arquivo que analisamos são relatos de experiência, que tematizam as Lutas na escola, produzidos por professoras e/ou professores de Educação Física, que afirmam pautar sua prática pedagógica no currículo cultural da área. Esses relatos encontram-se disponíveis no sítio do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar (GPEF- FE/USP/ CNPq), existente desde 2004. O grupo é composto por professoras e professores que atuam na educação básica/ superior, tanto de instituições públicas como privadas, além de alunas e alunos de graduação e da pós-graduação. Tem por foco:

“[...] debater o ensino do componente na escola contemporânea, propor encaminhamentos para a prática pedagógica e analisar os resultados. Procurando colaborar com a produção científica da área, estabelece um diálogo com as teorias pós-críticas (<<http://www.gpef.fe.usp.br/>> acesso em 05 agos. 2020).

Desta forma, realizamos uma análise aprofundada de todos os 22 relatos disponíveis no sítio, que contém o tema Lutas, como foco de estudo; o nosso propósito foi o de compreender como essas professoras e professores discursam tais práticas em suas aulas de Lutas a partir do currículo cultural. Assim como já mencionado, não temos o propósito de demarcar verdades ao aferir tais relatos, pelo contrário, nossa intenção é a de identificar quais discursos acerca do tema Lutas que percorrem o currículo cultural, e, desta maneira, flagrar o que constituiu essas narrativas, capacitando ao leitor para uma possível análise sobre as verdades ali proferidas, dialogando assim com o método arquivista, que preza principalmente pela produtividade veridictiva. Dessa forma, tencionamos escrever um “novo arquivo”.

Sendo assim, averiguamos os discursos proferidos, voltando nossa perspectiva arquivística ao modo o qual o discurso é produzido, e se há regimes de verdades, embutidos nos discursos do Currículo Cultural quando abordado o tema Lutas. De acordo com Foucault (1996), o discurso não é apenas o que traduz as lutas ou os métodos de dominação, e sim o porquê, e pelo que se luta, o poder do qual desejamos conduzir. O pensador diz que historicamente era o discurso que profetizava o futuro, porém no decorrer dos séculos a verdade não residia no que era ou não o

discurso, e sim residia no que ele dizia. Essa vontade de verdade, assim como demais sistemas de exclusão do discurso, era apoiada e conduzida por conjunto de práticas como a pedagogia, os livros, as bibliotecas, as edições, os sábios em um tempo passado, os laboratórios nos dias atuais, etc. Porém, Foucault afirma que essa prática é reconduzida pelo modo de como o saber é empregado em uma sociedade. Contudo, a vontade de verdade assim ancorada em uma distribuição institucional, inclina-se a exercer sobre os demais discursos.

Sendo assim, buscamos olhar o discurso de suas autoras e autores como um monumento, no qual consideramos assim como colocado por Foucault (2009), de onde essas autoras e autores falam, a profundidade das condições de seus textos no espaço e no tempo no qual o relato se desenvolve, para assim olharmos e identificarmos quais são os discursos das professoras e professores sobre as Lutas tanto como prática corporal como tema de estudo.

A proposta se inicia com as professoras e professores vivenciando ações didáticas influenciadas pelas teorias pós-críticas do currículo, consubstanciadas nos estudos culturais, no multiculturalismo crítico, no pós-modernismos, no pós-estruturalismo, na teoria queer, nos estudos feministas, no pós-colonialismo e na(s) diferença(s). Esse percurso auxilia para localizar de outro modo a Educação Física como elemento da área das linguagens. Pois, desta maneira, é possível compreender, materialmente, a linguagem no currículo cultural da EF, gerando uma conexão entre as práticas corporais e as identidades sociais que se ligam a uma linguagem. Contudo, o currículo cultural na ação do GPEF estabelece uma produção continuada de linguagens em aula, discussões, palestras, orientações que propiciem na suas práticas, gerando fissuras e desequilíbrios constantemente (GEHRES; NEIRA, 2020). Dessa forma, anunciamos que separamos as análises arquivísticas em quatro momentos, em primeiro a escrita-curriculo, em segundo os discursos de contraposição, em terceiro as identidades e em quarto nos discursos didáticos, nas quais cada um se apoia no outro, se dispersa e compõe um novo arquivo.

3. A RESPEITO DO CURRÍCULO

A escola é uma instituição social que emerge afrontando outros moldes de socialização e de propagação de saberes. Servirá para preservar a infância pobre manipulando-a para o seu próprio bem, desclassificando-a e individualizando-a, tornando mais fácil de manipular. Desse modo a criança tirada do seu meio, de sua classe, de sua cultura, para transforma-se em uma mercadoria da escola, para se tornar um adulto mais controlável (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Configurando-se no principal projeto social, seu campo será de disputa de forças no qual muitos lutaram e lutam por esse poder disciplinar.

A educação escolarizada e pública materializa as concepções de desenvolvimento constante por meio da razão e da ciência, de universalismo, de convicção nas potencialidades do progresso de um sujeito autônomo e livre, de autonomia e libertação política e social, de extensão do espaço público por intermédio da cidadania, entre outros. A escola está no centro das ideias de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e de política. Dessa forma, ela não apenas sintetiza esses princípios, propósitos e convicções; ela é a instituição responsável de difundi-los, de propagá-los, de fazer com que se tornem parte do consenso e de percepção popular (SILVA, 1995).

A escola não esteve sempre presente do jeito que a concebemos hoje. Para este estudo, torna-se importante demarcar a sua emergência, a fim de estabelecer suas condições históricas de presença no núcleo de nossa formação social. Como afirmam Varela e Alvarez-Uria (1992), a escola é uma maquinaria de governo, isto é, um aparelho do Estado que funciona para a produção de sujeitos afeitos às suas estruturas. Ela não surgiu de repente, pelo contrário, ligou e operacionalizou um acervo de dispositivos que surgiram e se configuraram com início do século XVI. Concerne em entender como criaram e elaboraram os componentes que propiciaram sua constituição.

À vista disso, procuramos apresentar acontecimentos passados para nos ajudar a compreender o presente, pois assim entender como a montagem e desmontagem dessas peças e componentes perpassaram e perpassam por esse arranjo maquinário.

As instituições fechadas, como as prisões, hospícios, hospitais, seminários, casas da doutrina, albergues, colégios, entre outros, designados ao encarceramento e instrução da juventude, que se manifestam no século XVI, apresentam semelhanças na sua funcionalidade estruturada e controladora. Varela e Alvarez-Uria (1992) afirmam que esses ambientes fechados não são

totalmente homogêneos, pois dependem de quem serão seus sujeitos, sejam educandos ou educadores, e quais lugares ocupam na estrutura social. Serão estes quesitos que irão estabelecer e delinear as disciplinas, ajustar os tempos e espaços, atenuar as rotas dos usuários etc.

Tomando o colégio de jesuítas²⁰ como referência, a escola moderna formará a sua produção idealizada dos dons e das habilidades, como por exemplo, se o discente falhar em algum momento do processo, entende-se que o mesmo não é capaz de absorver esses conhecimentos e costumes que se encontram distantes de sua realidade, para, dessa forma, atribuir-se a ele a culpa pelo seu possível fracasso. Assim sendo, passo a passo, a maquinaria escolar gera seus impactos e efeitos, convertendo esse sujeito em um adequado trabalhador. Para esse projeto se consolidar o enfoque recai na sua organização e modos de execução que ocorre no percurso dado para os seus sujeitos se formarem – um percurso delimitado tanto pelo espaço onde acontece como pelo tempo de sua realização.

As denominadas “teorias do currículo”, como também as teorias educacionais, estão repletas de condutas sobre como as coisas precisam ser. De acordo com Silva (1999) essas supostas afirmações sobre a realidade tornam-se afirmações sobre como a realidade precisaria ser. Dessa forma, essas teorias geram o mesmo efeito, o de constituir a realidade que elas afirmam que é ou deveria ser.

Historicamente, o currículo é marcado por contínuas conturbações e conflitos, pelo motivo de ser sempre possível questionar suas finalidades, crenças, valores, metáforas, pressupostos e orientações que fixam sua direção e significado.

O currículo enfrenta problemas educacionais singulares, assim como o ensino tem suas particularidades e tarefas especiais. Cabe dizer que o ensino refere-se à condição concreta de salas de aula, estudantes, conteúdo e professores (CHERRYHOLMES, 1993).

Assim sendo, as explicações do currículo não são empregadas para revelar o significado de currículo, mas, sim, para determinar qual delas se assemelha com o que o currículo é. Porém, para apresentar o que o currículo é necessita-se da maneira na qual ele é definido de acordo com os diversos autores e teorias. A definição central de qualquer teoria do currículo é

²⁰ Um exemplar do novo ambiente fechado, o convento, vai se estabelecer em forma paradigmática de governo. Designado a transformar a personalidade do noviço mediante uma regulamentação minuciosa de todas as manifestações de sua vida exercendo agora de maquinaria de transformação da juventude, tornando das crianças, esperança da igreja, bons cristãos, ao mesmo tempo em que súditos submissos da autoridade real (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

compreender qual conhecimento dever ser lecionado, pois é nesse quesito que se diferem. Quais conhecimentos os discente devem ter acesso? Qual saber é considerado de maior valia ou fundamental para estar inserido no currículo? (SILVA, 1999).

A partir de tais indagações é pelos percursos que as teorias vão sendo direcionadas. Percebemos que as teorias curriculares não estão em um campo unicamente epistemológico, de uma disputa de teorias genuínas, mas, estão empenhadas em garantir a aceitação e a hegemonia, se localizando no centro de um território contestado. Sendo que é a questão do poder que irá desmembrar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo (SILVA, 1999), as quais iremos destacar nesse capítulo.

Vários panoramas curriculares assumidos no decorrer do tempo têm criado diferentes teorias curriculares, tendo de análogo entre elas o estabelecimento do currículo como plano formal das atividades/experiências de ensino e de aprendizagem, em um nível centralizado, sob a supervisão do Estado e do dia a dia da sala de aula (LOPES; MACEDO, 2011). As teorias de currículo se estabelecem com o intuito de argumentar o porquê alguns conhecimentos são tidos como essenciais para serem ensinados e outros não. A partir dessa questão, Silva propôs uma taxionomia que nos ajuda a compreender e estudar o que venha a ser o currículo, a saber: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas (SILVA, 2005).

Das teorias de currículo, a tradicional foi a primeira a emergir. Nos Estados Unidos da América (EUA), a teoria tradicional ramificou-se em duas propostas, o eficientismo social e o progressivismo (LOPES; MACEDO, 2011), nas quais ambas surgem como contraposição ao denominado currículo clássico²¹, que era visto como inadequado aos tempos que emergiam, que demandavam tanto a preparação para o emprego como para se viver em uma sociedade democrática.

A vertente eficientista social defende o currículo científico, relacionado à administração escolar e fundamentado em concepções como eficácia, eficiência e economia. Para esse movimento, as tarefas ou os objetivos educacionais são centrais e podem, seguidamente, ser agrupados dentro das disciplinas, que nesse momento já compõe o currículo. Todavia, o

²¹O currículo denominado clássico contém o ensino das sete artes liberais: o *trivium*: retórica, lógica (dialética) e gramática; o *quadrivium*, com música, aritmética, geometria e astronomia. Remete ao ensino presente desde a Escolástica medieval e predominou na escola até o século XIX. Dele decorrem algumas “heranças” presentes na escola contemporânea como a divisão de classes por idade, a avaliação regular, atividades sequenciadas de ensino e organização do tempo e do espaço escolar (PETITAT, 1994).

eficientismo social não menciona, em nenhum momento, conteúdos ou os critérios da sua seleção, não abordando a discussão se haveria alguma disciplina importante para a formação dos alunos (LOPES; MACEDO, 2011).

Atribui-se à John Franklin Bobbitt²² a proposta eficientista, que, em 1918, publica o livro “The Curriculum”. Nessa obra, defende um currículo cujo objetivo é preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa, a partir de dois conjuntos de atividades que devem ser equitativamente consideradas pela escola, sendo eles o currículo direto e as experiências indiretas. Bobbitt aspirava que a escola operasse da mesma maneira que as empresas comerciais ou industriais; almejava que o sistema educacional fosse apto a obter resultados específicos, estabelecer métodos de forma precisa e maneiras de aferir com eficiência se os objetivos traçados realmente foram alcançados (SILVA, 2010). A proposta do autor pautava-se nitidamente no modelo da economia vigente. Afirmava que o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa. Por conseguinte, defendia que a educação necessitaria atuar de acordo com os princípios da administração científica, apresentados por Frederick Winslow Taylor²³ (SILVA, 2010).

Confrontando com o eficientismo na elaboração de currículos, o progressivismo pautava-se em outro modelo de controle social. Para os progressivistas, a educação se configurava com o propósito de diminuir as desigualdades sociais acarretadas pela sociedade urbana industrial e tinha por objetivo a edificação de uma sociedade harmônica e democrática. Sendo a educação, um possível instrumento para constituir indivíduos capazes de operar na busca dessas mudanças (LOPES; MACEDO, 2011).

No progressivismo, destaca-se John Dewey²⁴, como um dos nomes mais emblemáticos, cujos princípios de concepção curricular eram baseados nos conceitos de inteligência social e mudança. Dewey advogava que o centro do currículo é a experiência direta da criança como

²²John Franklin Bobbitt (1876-1956) foi professor universitário e escritor. Colaborou na comissão formada para desenvolver um currículo das séries iniciais da educação pública estadunidense, a qual tinha autonomia para estruturar um currículo original que servisse às necessidades da população (LACERDA, SEPEL, 2019).

²³Frederick Winslow Taylor (1856-1915) foi um engenheiro que instaurou a Administração Científica nas maneiras de organização das empresas, formando a base sobre a qual se desenvolveu a Teoria Geral da Administração. Sua teoria abarca princípios até hoje aplicado pelas empresas, ainda que com algumas alterações, também impactou decisivamente o modo de funcionamento das escolas desde então (ARANHA, 2006).

²⁴John Dewey (1859-1952) foi um filósofo e pedagogo estadunidense, escreveu amplamente sobre a pedagogia. É uma referência no campo da educação moderna até os dias atuais (ARANHA, 2006).

maneira de transpor o hiato que parece decorrer entre a escola e o interesse dos alunos.

Nesse sentido, o progressivismo se constitui como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta. John Dewey propunha que as experiências educacionais da escola necessitam se conectar com outras instituições, como, por exemplo, a família. Seus princípios estão na base das reformas educacionais sucedidas nos anos de 1920 e 1930 em alguns estados do Brasil a partir do movimento denominado Escola Nova (LOPES; MACEDO, 2011).

Mais adiante, no ano de 1949, manifesta-se uma teoria de currículo mais diversificada, apresentada por Ralph Tyler²⁵, que propõe associar as propostas eficientistas com as progressivistas. Seu modelo baseia-se em uma racionalidade pautada em procedimento linear e administrativo em quatro etapas, a saber: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo. Sua teoria curricular estabelece um vínculo estreito entre o currículo e avaliação, propondo que a eficiência da implementação dos currículos seja aferida pela avaliação do rendimento dos alunos (LOPES; MACEDO, 2011). A proposta curricular de Tyler tem sido aplicada na elaboração de currículos com diferentes contribuições teóricas. A racionalidade de Tyler se impôs sem controvérsias por mais de 20 anos, no Brasil e nos EUA, pois seu modelo define um novo registro para a teoria curricular, focada na formulação de objetivos, com ressonância ainda hoje nos sistemas de elaboração de currículos (LOPES; MACEDO, 2011).

A racionalidade tyleriana ganhou forças com a elaboração de aportes teóricos que a reforçaram, como a taxionomia dos objetivos educacionais, de Benjamim Bloom²⁶. Ancorada na psicologia da aprendizagem comportamentalista, propunha uma abordagem estrutural dos resultados educacionais, tendo a finalidade de auxiliar a identificação e a declaração dos objetivos ligados ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, que engloba a aquisição do conhecimento, competências e atitudes, visando facilitar o planejamento do processo de ensino e aprendizagem. Na taxonomia dos objetivos educacionais proposta por Bloom, os conceitos eram mais enaltecidos que os fatos e a aprendizagem centrada na matéria era mais enaltecida que a aprendizagem centrada

²⁵ Ralph W. Tyler (1902-1994) foi um educador que atuou no campo da análise e avaliação (ALVES, SARAIVA, 2013).

²⁶ Benjamin Bloom (1913-1999) foi um psicólogo e pedagogo americano que elaborou significativas contribuições na área de aprendizagem para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor das crianças por intermédio da construção da taxonomia dos objetivos da educação (FERRAZ; BELHOT, 2010).

no aluno (CHERRYHOLMES, 1993).

Acrescenta-se a isso, a consolidação do currículo pautado na estrutura das disciplinas de referência da educação superior. Esse movimento de reorientação curricular ocorreu uma década depois da proposta de Tyler. Decorre da perda da corrida espacial por parte dos EUA para a antiga União Soviética, acontecimento considerado à época como uma ameaça à segurança nacional dos Estados Unidos. Essa situação foi vista como desinente do fato da educação não preparar seus sujeitos para o ensino científico que ocorre nas Universidades. Estabeleceu-se a organização do currículo pautado na lógica do ensino das estruturas mais simples do conhecimento para as mais complexas e formulado por especialistas, incidindo naquilo que ficou conhecido como tecnicismo educacional. (CHERRYHOLMES, 1993). É interessante notar que pouco tempo depois a Educação Física brasileira adotou como referência para o seu currículo o esporte de auto-rendimento, substituindo o Método Desportivo Generalizado. Em que pese a literatura na área não apresentar essa relação, atribuindo essa opção apenas às políticas do governo militar, esse dado não pode ser relevado, visto que a Educação Física tanto não se apresenta como uma área de saber superior como foi a partir do acordo estabelecido entre o governo nacional e a agência de desenvolvimento dos Estados Unidos para o desenvolvimento internacional (acordo MEC-USAID), no auge da Guerra Fria, que a educação brasileira adotou o tecnicismo em seu currículo (NUNES, 2019).

Dessa maneira, o conhecimento disciplinar, os objetivos de aprendizagem e o currículo adotaram interpretações estruturalistas, ou seja, as disciplinas possuiriam estruturas fundamentais, sendo que se ensinadas, acarretariam benefícios que perdurariam. Em síntese, o ensinar a estrutura das disciplinas acaba resultando naquele momento o significado vital para o campo do currículo, pois ela unificava o sistema, fixava significado na área da educação, vendendo a ideia de que atuando a partir da estrutura disciplinar, tudo poderia ser obtido, dos objetivos à avaliação (CHERRYHOLMES, 1993).

Assim como em outras áreas de conhecimentos, a Educação Física escolar, no Brasil, também apresenta currículos balizados pelas teorias tradicionais, sendo eles os pautados nos métodos ginásticos, o esportivista, o psicomotricista, o desenvolvimentista e o da promoção da saúde renovada (NEIRA; NUNES, 2006). Entendemos ser necessária a identificação de cada um deles. Não se trata de fazermos um inventário histórico dessa trajetória, mas elucidar seus objetivos e conhecimentos a serem ensinados, a fim de vermos o lugar (ou não) das Lutas nessa forma de organização curricular.

No século XIX e em grande parte do XX, a EF foi eminentemente influenciada pela instituição militar e pela medicina (BRACHT, 1999). Em um primeiro momento, por meio dos métodos ginásticos o propósito era educar o corpo para a produção fabril e para hábitos higiênicos e saudáveis que, por conseguinte, igualava o corpo a uma estrutura mecânica, perspectiva esta que se encontrava interligada com o mecanicismo do mundo industrial aplicada ao seu funcionamento. Intentava-se, em termos de Foucault (2014), um corpo útil para a economia e dócil politicamente.

A ginástica manifestou-se na sociedade ocidental moderna como uma atividade de característica popular sem nenhuma ligação com a instituição escolar. Este movimento ginástico ficou conhecido como “escolas” ou métodos de ginástica, (SOARES, 1996). Os métodos ginásticos se firmavam com valores e normas militares, os quais eram gerenciados por instrutores físicos do exército, que tinham por ferramentas metodológicas a própria experiência de formação militar, tais como rigidez na disciplina e na formação por hierarquia (BRACHT, 1999).

Retomamos esse momento, que assim como descrito na introdução desse trabalho, as Lutas, a esgrima e a capoeira, eram consideradas como ginásticas, nas quais apenas foram consideradas como Lutas no final do regime militar, iniciando com a capoeira, e a sua representação do espírito nacional, e assim dando abertura para as demais (MARINHO, 1953).

As aulas de EF baseavam-se na intervenção científico-racional sobre o corpo, que compunham aspectos biológicos, assim como o ganho de força e resistência, como também hábitos regrados de vida, respeito às regras e normas de competições. Adquirindo desse modo, através do treinamento ginástico e esportivo, a aptidão física, tomada como sinônimo de saúde, a capacidade de trabalho e rendimento individual e social, ressaltando a corrente higienista que se utilizou também da ginástica como uma parte significativa desse processo (BRACHT, 1999). Assim como a ginástica, o esporte apresenta inúmeros sentidos/significados e ligações sociais. Um exemplo citado por Bracht (1999) é o do movimento olímpico, ao qual foi conferido um significado político aos resultados esportivos. Dessa forma, o esporte passa a substituir a ginástica como técnica corporal que condensa e corporifica os conceitos que necessitam ser adquiridos e incorporados pelos praticantes.

Sendo assim, incluiu-se o esporte na pedagogia da Educação Física, sem necessidade de alterar os princípios que o fundamentavam, no qual foi lhe agregado novos sentidos/significados como a preparação das novas gerações para representar o país no campo esportivo (internacional). Visando o aprimoramento do corpo máquina, com um melhor funcionamento orgânico, fosse para

o desempenho atlético- esportivo, ou até mesmo o desempenho produtivo. Tais conhecimentos proviam das ciências naturais, da biologia e suas especialidades, adjunto com a medicina.

No Brasil, como comentado, a implementação da prática pedagógica do esporte em EF foi revigorada pelo plano da nação do governo estabelecido (1964-1984) estabelecido pela ditadura civil-militar. O intuito era o desenvolvimento da aptidão física e do desporto, fosse para o aumento da capacidade produtiva, da classe trabalhadora, ou para afirmar o Brasil como potência, ou seja, uma nação desenvolvida (BRACHT, 1999).

Diante disso, a esportivização²⁷ adentra ao ambiente escolar e o esporte é incorporado como esporte na escola no qual não conquista propriedade pedagógica e por isso torna-se afastado do processo de ensino-aprendizagem (BRACHT, 1999). Nesse momento faremos um adendo, pois na literatura quando pesquisado sobre as Lutas nesse período, notamos que ela fica à margem, na qual é retomada apenas nos anos 1990, através da pedagogia do esporte e no currículo crítico-superador, aos quais debateremos com mais afinco no próximo capítulo.

Nos anos 1970 e 1980, a Educação Física foi fortemente influenciada pela psicomotricidade, ou educação psicomotora, ligando-se vigorosamente com as tarefas escolares, no desenvolvimento da criança, na aprendizagem, no processo cognitivo, psicomotor e afetivo. Nessa perspectiva psicomotora, a Educação Física se expressa apenas como um meio de aprendizado das demais disciplinas como a Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências Biológicas, entre outras. Nesse momento, de acordo com Bracht (1999) e Soares (1996), a Educação Física deixa ter um conteúdo seu, e torna-se um conjunto de meios na qual era vista como um meio para a socialização, para a integração, para a readaptação, na qual não havia uma especificidade. Momento este que possibilitou a abertura para pessoas comprometidas ou não com ensino opinassem sobre o conteúdo que deveria ou não ser ensinado na área da Educação Física escolar (BRACHT, 1999).

Influenciada pela Psicomotricidade, o discurso e a prática da EF são deslocados de modo que as professoras e os professores de Educação Física se reconhecem com responsabilidades pedagógicas e escolares. Pretendendo deslocar sua atuação escolar das diretrizes da instituição

²⁷A esportivização da sociedade brasileira é um movimento que reflete sua tentativa de modernização, desde os fins do século XIX. No período da ditadura, deu-se a necessidade de se camuflar uma estrutura rígida e, ao mesmo tempo, salientar aos discentes as regras a serem seguidas. Porém, havia quem criticasse esta iniciação precoce ao jogo desportivo, já que Educação Física era sinônimo de esporte, e era obrigatória desde o ensino fundamental (GUERIERO; ARAÚJO, 2004).

desportiva para focar no processo de aprendizagem e não mais na efetuação de um gesto técnico isolado (SOARES, 1996). Diante disso, as Lutas começam a ganhar visibilidade novamente quando, por influência da psicomotricidade, sua prática é reescrita pelas brincadeiras, como pode ser observado em algumas obras que apresentam sugestões de prática, tais como podemos observar em Manoel (1995), Mello (1996), Mattos e Neira (1997), desprovidas de qualquer lastro cultural.

Porém, conforme colocado por Soares (1996), apesar dos avanços favoráveis e benéficos, tais mudanças deram início ao abandono do que era próprio da EF, pois seus conteúdos específicos foram vistos como prejudicial ao progresso e desenvolvimento dos discentes e consequentemente impactaria no modo de sua inserção na sociedade. Dessa forma, difundiu-se a crítica na qual se negava o conteúdo da Educação Física, não conferindo a área uma especificidade, como o esporte e a ginástica, caracterizando-os como elementos de alienação, afirmando um discurso que negava a especificidade da Educação Física, e a colocava como subordinada a outras disciplinas escolares. Dessa forma, compreendia-se o movimento como um mero instrumento, pois não era considerado como saberes a serem transmitindo pela escola, assim como as formas culturais do movimentar-se (BRACHT, 1999).

A introdução das ciências sociais e humanas na Educação Física foi determinante para o surgimento de uma análise crítica do paradigma da aptidão física. Com tendências científicas, esta crítica compreendia que para a área de Educação Física ausentava-se de ciência— crítica essa que se encontrava em um viés mais abrangente, chamado de movimento renovador da EF brasileira na década de 1980 pois. Acreditava-se que era necessário conduzir a prática pedagógica com suporte no conhecimento científico.

Porém, a incompreensão da trajetória histórica da EF fez com que não se compreendesse que esse percurso somente remodelava a origem histórica da EF, consequentemente, esse movimento não rompia com o paradigma da aptidão física, no qual o mesmo criticava. Manifesta-se nesse período outra concepção baseada nos estudos do desenvolvimento humano: a desenvolvimentista, apresentando uma crítica mais radical à EF (BRACHT, 1999).

A base da teoria desenvolvimentista é principalmente a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. O objetivo central é proporcionar a criança situações de experiências de movimentos com o propósito de garantir o seu desenvolvimento esperado, de modo a conceder a essa criança suas necessidades de movimento.

Outro currículo da EF de características tradicionais leva em consideração os avanços do conhecimento biológico que reverberavam da atividade física sobre a saúde dos sujeitos e as inovações na vida urbana que repercutiam no sedentarismo. Revigora o conceito de que a tarefa fundamental da Educação Física é a educação para a saúde, ou seja, para a promoção da saúde, ou ainda para a saúde renovada (BRACHT, 1999).

O conceito de promoção da saúde ou saúde renovada manifesta-se no início da década de 1990, apresenta como princípios básicos: o reconhecimento da saúde coletiva, o conceito de desmedicalização e a educação para a saúde. Nesse panorama, a EF e a saúde são relacionadas, pois os benefícios do exercício físico à saúde e ao esporte associam-se entre si como saudável e repercutem socialmente apoiados na ressignificação do conceito da aptidão física, tomado como importante para a promoção da saúde.

Pretendia-se assim estabelecer pela Educação Física um meio de promoção da saúde, através de uma perspectiva da saúde e de sua vinculação com o exercício. Proclama-se que dessa maneira as professoras e professores de Educação Física, enquanto educadores atuariam com maior empenho diante da concepção da saúde dos seus alunos e da comunidade. As propensões do movimento localizam na educação um poderoso artifício de auxílio na difusão da promoção da saúde atrelada aos ideais neohigienistas. Dessa forma, por intermédio de uma educação para a de uma educação para a saúde ou educação higiênica, almejava-se a reestruturação dos hábitos das crianças, para seguidamente atingir os adultos (GÓIS JUNIOR; LOVISOLO, 2003). Portanto, o principal objetivo é o de proporcionar fundamento teórico e prático que garanta que as professoras e professores de Educação Física absorvam o conhecimento sobre atividade física e saúde, para que assim consigam influenciar, de certa forma, os alunos não apenas durante a infância e sua juventude, mas também na idade adulta. Caberia aos docentes a função compromissada de difundir e exercitar entre os discentes a promoção da saúde; com o objetivo de desenvolver a prática, a consciência de sua importância, os benefícios para o bem-estar, possibilitar que os alunos sejam capazes de identificar causas que os impedem de praticar exercícios regularmente (DEVIDE, 1996). Reformulando assim o currículo tradicional da EF, que procurava apenas enaltecer as competências atléticas (GUEDES, 1999).

Mediante o exposto, é possível observar que o currículo tradicional na Educação Física é influenciado em um primeiro momento pelos movimentos do higienismo e do militarismo, presentes nos métodos ginásticos; no segundo, pela esportivização, e, no terceiro, por saberes do

campo da psicologia e, concomitantemente influenciada pela Carta de Ottawa²⁸. Apesar de serem correntes diferentes, elas têm em sua configuração a característica de adequar seus sujeitos ao contexto histórico-social do período. As ideias que alicerçam os currículos ginástico, esportivo, psicomotricista, desenvolvimentista ou saudável, em razão de se orientarem em diferentes perspectivas de pedagogia, aprendizagem e movimento, pautam-se na mesma concepção de sujeito e sociedade (modernos), se chocam com as concepções de reconstrução e transformação social, participação solidária e asserção da democracia que conduzem a escola na primeira década do século XXI (NEIRA; NUNES, 2009).

No ano de 1971, é lançado o livro *“Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação”*, organizado por Michael Young²⁹, inaugurando as bases do movimento denominado Nova Sociologia da Educação (NSE) – que teve dentre seus autores Pierre Bourdieu³⁰, Basil Bernstein, Geoffrey Esland e Neil Keddie; que compreenderam que tanto a escola como a educação em si são aparelhos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais geradas no âmbito da sociedade capitalista – Nesse contexto, o currículo se consistiria atado às inclinações e convicções das classes dominantes, não estando atrelado ao cenário dos grupos sociais subordinados. Nessa perspectiva, compreendiam que o compromisso do currículo, para além do ordenado de matérias, teria que abranger uma estrutura crítica que concedesse um prisma libertador e de caracterização crítica em favorecimento das massas populares; compreendida nesse sentido, as práticas curriculares, como uma zona de defesa das lutas no campo cultural e social (SILVA, 2005a).

Diferente das teorias tradicionais, que se colocam como neutras, para as teorias críticas o currículo transforma-se em um espaço de reprodução simbólica e/ ou material, ao qual proporcionou aberturas para possíveis indagações, como: por que esses conhecimentos estão no currículo e não outros; quem os determina e em favor de quem são determinados; que culturas são

²⁸ Apresenta neste documento sua Carta de Intenções sobre a saúde, com a pretensão de contribuir para se atingir Saúde para Todos no Ano 2000 e anos subsequentes. Marcada como a Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizada em Ottawa, Canadá, em novembro no ano de 1986 (http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf).

²⁹ Michael Young (1971) professor e sociólogo, seus trabalhos são considerados como marcos de uma nova abordagem do campo do currículo (GALIAN, LOUZANO, 2014).

³⁰ ²⁸ Pierre Bourdieu (1930-2002) sociólogo francês, que pretendeu transformar a sociologia em uma ciência apta a restituir a unidade fundamental da prática humana, atribui-lhe uma função crítica, que provoca o desvelamento dos mecanismos educacionais, culturais, sociais e simbólicos de dominação (VALLE, 2007).

validadas com essa presença e quais outras são invalidadas por não estarem situadas no currículo (LOPES; MACEDO, 2011). Distintamente do ponto de vistas daqueles que enfatizam o ensino e domínio de técnicas, tais interrogativas pretendem compreender os interesses envolvidos em tais processos, percebendo que a escola corrobora para a legitimidade de conhecimentos estipulados e, especificamente dos grupos que os detêm (LOPES; MACEDO, 2011).

Inaugura-se uma nova tradição nesses estudos, que proporciona compreender que o currículo não constitui apenas a sua planificação e os métodos para alcançar e verificar seus resultados, porém o próprio conhecimento a ser transmitido (LOPES; MACEDO, 2011).

No ano de 1979, é publicado o livro “Ideologia e Currículo” por Michael Apple³¹, que anuncia em sua produção a correspondência entre dominação econômica e cultural, dialogando com as questões levantadas pela NSE, no qual Apple resgata os conceitos de hegemonia³² e ideologia³³ como modo de assimilar a ação da educação na reprodução das desigualdades, deixando de lado as perspectivas essencialmente deterministas.

Apple atenta-se pontualmente em compreender como a educação age na economia, desta forma relaciona reprodução com a produção. Sendo que a reprodução econômica é executada também no interior da escola, pela configuração como a que mulheres e homens operam os mecanismos de dominação no dia a dia de seus afazeres. Contudo, isso não significa que a base da desigualdade deixe de ser econômica, mas que as contradições econômicas (sociais e políticas) são reguladas nas circunstâncias de vida concreta dos sujeitos da escola (LOPES; MACEDO, 2011).

Ao publicar o livro “Pedagogia do Oprimido” (1970), Paulo Freire³⁴ se torna internacionalmente conhecido pelo seu pensamento de ideologia do desenvolvimento, no qual se refere a análise da formação social brasileira. As teorias contidas diferem das anteriores, as quais

³¹ Michael Whitman Apple (1942) é um teórico educacional que centra suas análises em educação e poder, política cultural, teoria e pesquisa curricular, ensino crítico e desenvolvimento de escolas democráticas. Trabalhou com educadores, sindicatos, grupos dissidentes e governos em todo o mundo na democratização das políticas e práticas educacionais (CALDAS; ROSANI, 2016).

³² Para Gramsci, a noção de hegemonia foi gerada no contexto da tradição marxista para tencionar as inúmeras configurações sociais que se manifestam em distintos pontos no tempo e no espaço. A noção de hegemonia sugere um novo vínculo entre estrutura e superestrutura e fomenta se distanciar da determinação da primeira sobre a segunda, revelando a centralidade das superestruturas na análise das sociedades avançadas (ALVES, 2010).

³³ Para Marx, ideologia é fundamentalmente, uma concepção crítico-negativo, que aponta uma falsa representação, um conhecimento inverso da realidade que tem por resultado a justificação de relações de dominação e poder. Tem a característica de não abarcar qualquer tipo de ideia ou representação, mas apenas aquelas que são socialmente significativas e que dizem respeito às relações entre os homens e entre as classes sociais (PEREIRA, 2016).

³⁴ Paulo Freire (1921-1997) educador e pedagogo, importante da educação brasileira e mundial, fundador da pedagogia libertador (ARANHA, 2006).

têm o foco menos na dominação como reflexo das relações econômicas e mais na dinâmica própria do processo de dominação. Para Freire as críticas sociológicas da educação baseiam-se na estrutura e no funcionamento da educação institucionalizada nos países desenvolvidos.

A crítica de Freire ao currículo existente (tradicional) sintetiza-se no conceito de educação bancária. A educação bancária é constituída de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno, na qual o conhecimento confunde-se com o ato de depósito, sendo que o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva (SILVA, 2005b).

Contudo, no início dos anos 1980, a obra de Freire é contestada pela pedagogia crítico-social ou histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani³⁵. Assim como Freire, Saviani não pretendia elaborar uma teoria do currículo³⁶, porém focalizou suas questões no campo dos estudos curriculares. Em oposição a Freire, Saviani faz uma nítida separação entre educação e política, pois para ele, uma prática educacional torna-se política apenas na medida em que ela permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como um instrumento cultural que será utilizado na luta política mais ampla. Assim, para Saviani, a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriam. Dessa forma, Saviani critica tanto a pedagogia ativa mais liberais quanto a pedagogia libertadora freiriana por enfatizarem não a aquisição do conhecimento, mas os métodos de sua aquisição (SILVA, 2005b).

Torna-se necessária a explicação de seus “passos”, visto que, é comum a enunciação de discursos que colocam os mesmos em várias propostas pedagógicas, inclusive as de marca pós-críticas. São eles: a prática social na qual docentes e discentes tem a possibilidade de se posicionar distintamente enquanto agentes sociais distintos; a problematização que busca identificar as indagações que necessitam ser resolvidas no campo da prática social; a instrumentalização que envolve a apropriação de ferramentas teóricas e práticas essenciais nas resoluções das problemáticas diagnosticadas na prática social; a catarse consiste na objetiva integração dos

³⁵ Dermeval Saviani (1943) formado em Filosofia e fundador de uma pedagogia dialética chamada de “Pedagogia Histórico-Crítica”, no qual objetivo é a transmissão do conhecimento significativo para que ele coopere com a inclusão social (MARSIGLIA, CURY, 2017).

³⁶ Embora não tenha se preocupado com o currículo, Saviani apresenta 5 passos para a organização da prática pedagógica, que se faz presente em várias práticas pedagógicas e, inclusive, em propostas oficiais, como a do currículo do município de Jundiaí, no Estado de São Paulo (2016), (<https://jundiai.sp.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/10/2014/08/Arquivo-4-Educacao-Fundamental-SEGUNDA-PARTE.pdf>).

instrumentos culturais convertidos em ferramentas ativas na transformação social; e a prática social que representa a ascensão dos discentes ao nível sintético, no qual o docente se encontrava, tornando a compreensão mais um processo natural (SAVIANI, 2018).

Na área da Educação Física (EF), a teoria crítica se faz presente em duas propostas, sendo elas: a crítica-superadora e a crítica-emancipatória. No Brasil, na década dos anos 1980, um período de crítica instaurou-se sobre a hegemonia e o interesse crítico do sujeito, correlacionadas com as relações sociais abordadas na cultura corporal de movimento praticada nas escolas pela EF (KUNZ, 2004), a qual ampliaremos adiante.

No ano de 1991, são lançadas as primeiras publicações com referências para a prática de EF Escolar crítica. Destaca-se o livro “*Educação Física: Ensino & Mudanças*”, escrito por Elenor Kunz, no qual, o autor apresenta uma proposta didática pedagógica para a Educação Física centrada no ensino dos esportes (KUNZ, 2004). Essa obra tem o objetivo de contribuir nos avanços nas reflexões didático-pedagógicas da Educação Física, sem almejar grandes perspectivas para as soluções dos problemas nessa área, nem da sociedade e nem do mundo. Toma como propósito central manifestare aguçar mudanças reais e concretas, seja na concepção de ensino, de conteúdo e método, assim como nas suas circunstâncias de possibilidades na prática pedagógica. O autor afirma que é de grande relevância uma mudança didático-pedagógica do esporte para que o sujeito consiga participar de uma educação crítico-emancipatória (KUNZ, 2004).

Para Kunz (2004), o homem é apresentado ao mundo por meio do se-movimentar, o que concretiza a correlação homem-mundo. Defende o ensino crítico, pois é a partir dele que os alunos começam a entender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade e que geram as fictícias convicções, interesses e desejos, sendo fortemente influenciado pela pedagogia de Paulo Freire em suas elaborações iniciais (BRACHT, 1999).

A proposta elaborada pelo professor Kunz, parte do conceito de movimento intitulada de dialógica. O movimentar-se humano é compreendido como um modo de comunicação com o mundo e a noção de sujeito é enfatizada em uma perspectiva iluminista de sujeito apto a realizar críticas e de atuar de maneira autônoma; pensamento este influenciado pela Escola de Frankfurt (BRACHT, 1999).

A emancipação é compreendida como o procedimento que pondera a utilização da razão crítica e todo o seu proceder social, cultural e esportivo, planejados pela educação. Aspira-se que forneça aos alunos um posicionamento de maior liberdade e conhecimento de seus

verdadeiros interesses, ou ainda de esclarecimento e emancipação, compreendida como o desenvolvimento de emancipar o jovem das premissas que limitam o uso da razão crítica e todo o seu agir social, cultural e esportivo que é ampliada pela educação (KUNZ, 2004).

O surgimento dessa proposta metodológica apresenta-se como fundamental para o desenvolvimento da Educação Física, pois aparece como orientação para atuação de professores da área, por meio da sistematização dos conhecimentos científicos da Educação Física brasileira em um período em que a função da área era debatida e se discutiam os paradigmas que alicerçavam o seu campo epistemológico (KUNZ, 2004).

Do ponto de vista das orientações didáticas, o compromisso do professor na concepção crítico-emancipatória contrapõe, inicialmente, o aluno com a realidade do ensino, o qual é nomeado de transcendência de limites. Esse método de ensinar pela transcendência de limites presume três fases: na primeira, pela transcendência de limite através da experimentação, na segunda, pela transcendência de limite através da aprendizagem e na terceira, pela transcendência de limite criado. Dessa forma, manifesta-se pela linguagem ou representação que os discentes vivenciaram e o que assimilaram numa maneira de exposição, na qual os alunos precisam aprender a perguntar e questionar sobre seus conhecimentos e descobertas adquiridos, com o intuito de compreender o significado cultural da aprendizagem (KUNZ, 2004).

Nascimento e Almeida (2007) analisaram professores que aplicam o tema Lutas em suas aulas com base na teoria crítico emancipatória. Relatam a maneira que os docentes atuam. No primeiro relato, os autores não dão muitos detalhes de todo decorrer das aulas, como se deu a escolha da modalidade, como os alunos foram divididos, quais as principais indagações dos alunos; sendo que por sua vez ressaltam conflitos do próprio professor. Relatam que o professor não escolhe apenas uma modalidade de Luta, ele trabalha com várias ao mesmo tempo, por meio de “jogos” de Lutas.

Deste modo, afirmam os autores, que, baseado nas teorias de Kunz sobre a transformação dos esportes, alguns elementos esportivos são incorporados nos jogos de lutas como o uso e criação de regras e novos jogos propostos pelos alunos. Visando perpetuar que o componente Lutas na Educação Física escolar deva ofertar necessariamente aspectos da: “autonomia, criticidade, emancipação e a construção de conhecimentos significativos. As reflexões que apontam para a cultura corporal de movimento” (p. 93). De acordo com os pesquisadores é necessário que o discente reflita sobre as vivências de fracasso e de sucesso, pois “é preciso

estabelecer uma relação equilibrada entre esses dois extremos, para que os alunos adotem critérios para saber analisar, avaliar e criticar situações de inclusão e exclusão nas aulas de Educação Física, contribuindo, desta forma, para a construção do respeito às diversidades e individualidades dos sujeitos que fazem parte de cada contexto (plano atitudinal)” (p. 100).

A teoria crítico-superadora ganha destaque no Brasil com o livro “*Metodologia do Ensino de Educação Física*”, escrito por um coletivo de autores e publicado no ano de 1992. A inquietação neste trabalho é com relação às indagações epistemológicas e metodológicas da EF, isto é, que conhecimento deve integrar o conteúdo e como propagá-lo? Desse modo, é apresentado pelos autores que o objeto da EF é o estudo do que nomeiam de “Cultura Corporal”: as práticas sistematizadas e historicamente situadas como o jogo, o esporte, a ginástica, as Lutas e a dança. Dessa forma, o coletivo de autores compreende a cultura corporal como uma maneira de representação do mundo que o homem tem gerado ao longo da história e externado pela expressão corporal (SOARES, et al., 1992).

A proposta do coletivo de autores apoia-se, principalmente, na pedagogia histórico crítica desenvolvida por Demerval Saviani e colaboradores. Nela, entende-se que o objeto da área de conhecimento Educação Física é a cultura corporal e os conhecimentos da EF são sistematizados em ciclos:

“1º - da organização da identidade dos dados da realidade; 2º - da iniciação à sistematização do conhecimento; 3º - da ampliação da sistematização do conhecimento; 4º - do aprofundamento da sistematização do conhecimento” (p.23).

Os autores propõem que esses ciclos sejam tratados de maneira historicizada, de forma a ser apreendido em seus movimentos. Dessa forma, de acordo com Bracht (1999), a proporção que a cultura corporal ou de movimento assume na vida do cidadão é tão intensa que a escola é chamada não simplesmente a reproduzi-la, mas a propiciar que o indivíduo se aproprie dela criticamente, para posteriormente exercer a sua cidadania. Nesse currículo, afirma-se que a introdução dos indivíduos no âmbito da cultura corporal de forma crítica é dever da escola e primordialmente da EF.

O currículo crítico-superador define-se por determinar critérios para a sistematização da disciplina de Educação Física no contexto escolar. A reflexão pedagógica apresenta características específicas, como: diagnóstica, judicativa e teleológica. Sendo que:

“Diagnóstica, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem

julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe” (SOARES, et al., 1992 p.14).

“A reflexão pedagógica é judicativa, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social” (SOARES, et al., 1992 p.15).

“É também teleológica, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados” (SOARES, et al., 1992 p.15).

Por sua vez, também evidencia sua inclinação em prol dos interesses das camadas populares da população brasileira, analisando que o Brasil é formado por uma sociedade acamada em classes sociais com propensões nitidamente antagônicas.

Os críticos-superadores contrapõem-se às teorias tradicionais, que prevalece hegemonicamente na Educação Física, por contestar o ensino centrado no progresso da aptidão física do ser humano, colidindo com a ideia de cultura corporal, pois o foco era que o aluno aprendesse o exercício de atividades corporais que lhe possibilitasse obter o máximo rendimento de sua capacidade física. Contestavam também a forma nas quais os conteúdos eram selecionados, sendo a escola que elegia o conhecimento para apresentar ao aluno, contrapunham-se as modalidades esportivas selecionadas, dentre elas as mais renomadas que desfrutavam de prestígio social, como por exemplo, o basquete, vôlei, etc., juntamente como a separação das turmas por gênero, entre outros (SOARES, et al., 1992).

Por conseguinte, a pedagogia crítico-superadora instrui que a análise da realidade social é indispensável para a formação de cidadãos autônomos, críticos e que se constituam como edificadores de sua realidade (SOARES, et al., 1992).

Dentre os textos encontrados na revisão, as autoras Lacerda, Silva, Lovisi e Mourão (2015) compartilham em seu trabalhos relatos das entrevistas feitas com professoras e professores que aplicam o tema Lutas sob o enfoque crítico-superador.

No decorrer desse e de outros relatos é exposto o planejamento de uma aula de judô, nas quais as atividades são “história do judô, brincadeiras de força e resistência; em duplas um em cada quadrado” (p. 449) em seguida realizam a “problematização: saber respeitar as diferenças” (p. 449).

Afirmam as autoras que a maneira lúdica e simplificada a professora consegue transmitir o conteúdo aos discentes. As problematizações propostas em todas as aulas auxiliam as alunas e os alunos a refletirem criticamente os conteúdos, expressar suas opiniões, conhecimentos

e compreenderem para além do panorama tradicional da Educação Física.

Portanto, para as teorias críticas do currículo da Educação Física, as configurações culturais dominantes do movimentar-se humano configuram os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, assim como o esporte de auto rendimento.

Desse modo, as propostas críticas da Educação Física propõem procedimentos didáticos-pedagógicos que permitem ao se tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano (os temas da cultura corporal para uma ou a cultura corporal de movimento cooptado pelo capitalismo para a outra), fornecer um esclarecimento crítico a seu respeito. Entende-se que ao serem instruídos ou dotados de consciência crítica, os sujeitos estarão aptos a agir autônoma e criticamente no âmbito da cultura corporal ou da cultura corporal de movimento e por conseguinte, agir de maneira transformadora como cidadãos políticos (BRACHT, 1999).

Há de se fazer um destaque. Em que pese as distinções teóricas- epistemologias e didáticos-pedagógicas entre os currículos críticos da EF, percebemos que nas práticas pesquisadas encontramos formas de elaboração, organização e execução um tanto quanto ecléticas, se tomarmos os fundamentos como referência. Não se está aqui a criticar os professores e professoras em atuação. O que se intenta é sublinhar tanto a presença de aspectos hegemônicos – o jogo de lutas, por exemplo – nas práticas docentes, como a possibilidade de tradução dos discursos pedagógicos desses currículos na prática docente. Alertas que também reforçam a importância deste estudo diante do que se objetiva fazer.

Diante das teorias tradicionais do currículo mencionadas nesse trabalho, Lopes e Macedo (2011) nos direcionam a outra perspectiva, pois afirmam que cada uma das tradições curriculares corresponde há um discurso que se hegemoniza e que, institui o instrumento currículo, concedendo-lhe uma finalidade própria. É afirmado pelas autoras que tais tradições não apreendem um entendimento para o termo; pois tais tradições curriculares elabora, geram uma finalidade e sentido sobre o ser do currículo. A medida que esse sentido e finalidade passa a ser compartilhado e aprovado, se torna um ato de poder.

Aprovar que essas tradições determinam o ser do currículo não acarreta apropriá-las como metanarrativas ou agentes de verdade sobre o currículo. Pelo contrário, nos impulsionam a questionar como tais discursos se instituíram e compreende-los como algo que pode ser desconstruído, se visto por outras perspectivas (LOPES; MACEDO, 2011).

Ao afirmarmos que o currículo é uma prática discursiva, assim como nas tradições que

definem o currículo, confirma-se que ele é uma prática de poder, da mesma forma que ele também é uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Pois ele produz a realidade, programa nossa identidade, nos governa, coage nosso comportamento, referindo-se a um discurso gerado na convergência entre diferentes discursos sociais e culturais, que no mesmo instante, confirma sentidos empregados por estes discurso e os recria (LOPES; MACEDO, 2011).

O currículo da Educação Física absorveu para si inúmeras inquietações dos diferentes períodos, como o requisito do amparo da psicologia cognitiva, ou de vertentes neomarxistas, ou ainda mesclando de pensamentos socioculturais. À vista disso, hoje o discurso curricular se altera em sentidos opostos com uma inclinação psicológica que evidencia a pertinência do entendimento dos comportamentos humanos e elaboração, e com outra embasada na perspectiva sociológica das conexões escola- sociedade.

3.1 Teorias pós-críticas do currículo

Neste tópico, imergiremos nas teorias pós-críticas de currículo que se pautam nas denominadas teorias pós (pós-estruturalistas, pós-modernas, pós-coloniais dentre outras). A fim de entendermos essas bases epistemológicas, Lopes (2013) afirma que ainda que esses termos estejam conectados, eles se referem a estudos distintos, com questionamentos e problemáticas específicas, para as ciências sociais e humanas, como o currículo e a educação.

O prefixo pós, nesse contexto diz respeito ao abandono dos axiomas essencialistas, pois ser pós algum movimento ou pensamento seja ele estruturalista, colonialista, modernista, marxista, fundacionista, corresponde a questionar esse mesmo pensamento ou movimento, problematizar as suas bases, suas impossibilidades e possibilidades (LOPES, 2013). Assim, também, autores como Neira e Nunes (2020), afirmam que o termo pós se constitui no olhar para as incertezas, no qual se atenta na formação de conhecimento de grupos culturais distintos, com o intuito de entender os regimes de verdade e seus jogos de forças que determinam a realidade de cada período e espaço. Caracteriza-se o termo pós ao indagar os limites fixados da explicação do que venham a ser as coisas do mundo para considerar outros termos e premissas para mudança social.

Dentre as diferentes matrizes teóricas que compõem o movimento pós- crítico, destacamos uma em específico, o pensamento pós-estruturalista e, para tanto, evidenciaremos alguns dos seus aportes conceituais que permeiam o pensamento curricular, visto que:

“Talvez mais radicalmente do que em outras matrizes teóricas, não se pode falar em um único pós-estruturalismo. Isso torna a menção à abordagem pós- estruturais do currículo uma ficção facilitadora de nosso diálogo, mas que precisa ser entendida como tal” (LOPES; MACEDO, 2011, p.37).

Nesse sentido, anunciamos que para discorrermos sobre essas teorias, não daremos evidência à obra de nenhum autor em específico, como apresentamos no decorrer dos capítulos anteriores. Contudo, abordaremos os fundamentos pós- estruturalistas que nos permitam compreender o currículo de matriz pós-crítica.

Os princípios modernos e iluministas fomentavam a essência comum do pensamento liberal e do pensamento crítico de constituição marxista sobre a escola. Até as problemáticas mais extremistas a respeito da educação institucionalizada, de certa maneira, se restringem a exigir da educação liberal e moderna suas propostas não realizadas como as de: igualdade de tratamento, não-discriminação e acesso universal. Dessa forma, a educação liberal e capitalista era

culpabilizada não por seus princípios mas pelo não cumprimento de seus propósitos (SILVA, 1995b).

A noção de educação é a parte primordial do consenso moderno, pois está formada nas narrativas no contínuo progresso social, do sujeito racional, da ciência e da razão e como um meio de cumprimento desses propósitos. A ciência e a razão meios do progresso, o sujeito moderno é aquele que está comprometido com esses mesmos ideais, sendo a educação institucionalizada responsável por produzi-lo. O sujeito educacional assim gerado desempenha os ideais da narrativa moderna como: livre, racional e emancipado (SILVA, 1995b).

A sociologia da Educação “moderna” e a crítica educacional pós-moderna direcionam-se por caminhos distintos em relação à outra problemática: a subjetividade e a teorização sobre a consciência. Diferem do destaque que dão a esses temas. Enquanto a sociologia da Educação crítica não opera sua teoria com muita relevância à questão da subjetividade, essa problematização é central para os pensamentos pós-moderno e pós-estruturalista. Na perspectiva pós-moderna, a subjetividade é percebida como fragmentada, contraditória e descentrada como consequência de inúmeras determinações; sendo que a consciência é sempre parcial, incompleta, o que torna o sujeito permanentemente descentrado e contraditório (SILVA, 1996).

Na perspectiva pós-moderna, as principais narrativas são vistas como instrumentos de poder, como concepções do social e não como consequência de princípios desinteressados e epistemológicos neutros. A demolição da fantasia dos pontos fixos tem seu correspondente na demolição do centramento e da soberania do sujeito moderno (SILVA, 1995b).

Contudo, é a própria concepção fundacional de epistemologia que é abatida pela oposição pós-moderna. Afinal, a racionalidade da sociedade moderna baseia no pressuposto fundacional: a suposição de que contenha alguns princípios e critérios universais, que propiciem definir a verdade das premissas de conhecimento. A suposição fundacional, se baseia na possibilidade de um saber social alheio do contexto, da política e da história, ou seja, das relações que as determinam, relações estas marcadas pela vontade de governar as ações dos outros: as relações de poder (SILVA, 1995b).

Do ponto de vista da teoria educacional pós-moderna o conceito de metanarrativa é rejeitado, a partir do qual se possa apontar a “verdade” atrás da ideologia, uma metanarrativa que atue como ponto de referência; pois, na perspectiva pós-moderna, não há uma realidade que perpassa além e fora da linguagem e dos signos. A linguagem e os signos não constituem uma

realidade para além deles, nem estão em correlação com uma realidade que há fora deles, eles são, ao invés disso, formadores da realidade (SILVA, 1996).

No caso do estruturalismo herdeiro de Saussure, a realidade é formada pela linguagem, compreendida, em um amplo sentido, como um conjunto abstrato de conhecimentos diferenciais entre as inúmeras partes que a constitui (LOPES; MACEDO, 2011). Por conseguinte, a criação dos sentidos apenas se torna possível com a estrutura do texto ou ainda com a estrutura cognitiva do leitor; nesse sentido, segundo Lopes, Macedo (2011), o estruturalismo exclui o sujeito do centro das ações, minando a centralidade do sujeito da Modernidade, ora porque os sentidos se encontram nas estruturas, ora porque a própria “consciência humana” também se encontra gerada por estruturas variantes. Em contraposição, a linguagem para os pós-estruturalista atua na finalidade de afrouxar a concepção de fixidez gerada pelo modelo estrutural a esse sistema (SILVA, 2005). Dessa maneira, compreender o mundo começa a ser compreender as estruturas que o integram, sendo isso possível através da análise estrutural da linguagem (LOPES; MACEDO, 2011).

De acordo com Lopes e Macedo (2011), os primeiros estudos pós-estruturais acerca do currículo são identificados ao final dos anos de 1970, porém se tornam mais numerosos apenas na década seguinte. No Brasil, apesar de desde os anos de 1990 essas teorias já circularem em língua portuguesa, é apenas por volta dos anos 2000 que elas se consolidam, por influência das inúmeras traduções que o professor Tomaz Tadeu da Silva, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul fez a respeito de estudos foucaultianos e estudos culturais que versam a respeito da educação. A crítica feita pelo pós-estruturalismo ao estruturalismo firma-se por não haver a percepção de que a própria ideia de estrutura estaria ela mesma marcada pela linguagem. Nesse aspecto, a linguagem não pode ser compreendida como realidade, como fundamento, por não considerar a construção sócio- histórica das estruturas, pois ao abandonar tais concepções, obteria dificuldades em entender a transição de um sistema de estruturas a outro (LOPES; MACEDO, 2011).

O parâmetro da crítica pós-estruturalista conduz-nos a questionar: quais interesses são atendidos e quais são excluídos no currículo? Quais categorias são valorizadas e dominantes? Sob quais condições são geradas as pautas curriculares? Cherryholmes (1993) aponta que pode ser mais profícuo pensar na construção do currículo, partindo da genealogia da sua construção e na sua desconstrução, pois no pós-estruturalismo critica-se a linearidade do texto, sendo que suas justificativas e seus argumentos podem ser fictícios, à vista disso sugere a desconfiança na fixação de suas alegações.

Desse modo, o contraponto argumentado pelos pós-estruturalistas é o abandono da noção de estruturas, na qual obriga a uma releitura da linguagem, dado que pelos estruturalistas a linguagem é um sistema de signos, compostos por significante (som ou palavra) e significado (seu conceito), que abrigam entre si uma relação arbitrária. Ambas parte do princípio de que a linguagem não representa a realidade, mas a produz. Com isso, qualquer significado pode ser atribuído a um significante, sendo este um processo cultural, pois o que concede relacionar um significado com um significante consiste na sua diferença em relação a outros significantes que formam o sistema linguístico; ou seja o aluno apenas poderia ser compreendido em relação ao professor, ou à pessoa não escolarizada, aos demais agentes da escola em relação à diferença, pois em cada uma dessas atribuições gera-se um significado para aluno (LOPES; MACEDO, 2011).

Estruturalistas e pós-estruturalistas assumem que a linguagem produz aquilo de que se fala, ao contrário de simplesmente nomear o que está no mundo ou ser a expressão de sujeito cognoscente. O estruturalismo possui uma intenção científica de se estabelecer enquanto método para as ciências sociais, sendo que isso impele fortemente sua propriedade de lidar com a linguagem. Isso se evidenciou pelas obras de autores como Ferdinand Saussure, no campo da linguística, Claude Lévi-Strauss, na antropologia ou Jean Piaget, na psicologia, Pierre Parlebas na Educação Física, entre outros. Para os seus autores, a teoria estruturalista defende a presença de uma estrutura ou sistema, ou até mesmo um conjunto de relações que está implícito aos fenômenos.

As perspectivas pós-moderna e pós-estruturalista, de acordo com Silva (199b), eliminam a oportunidade do recurso a um campo epistemológico de verdade, ao deparar com todo conhecimento como vinculado aos seus requisitos de produção.

Desse modo, a subjetividade é compreendida como a consequência das diversas e contraditórias posições que o sujeito assume. Nessa perspectiva, não haveria uma única posição de privilégio no qual fosse viável se chegar a um respectivo estado de consciência ou de determinação de outro grupo específico (SILVA, 1996).

Perpassado por distintas epistemologias e políticas, como as apresentadas acima, o campo dos Estudos Culturais também sofre influências dos movimentos marxistas, socialistas, entre outros. Os Estudos Culturais (EC) caracterizam-se por não pertencerem há um campo homogêneo e disciplinar; além de não serem apenas interdisciplinares, eles são antidisciplinares.

No quesito metodológico, os EC se ramificam em duas amplas inclinações: a etnografia, focada principalmente no que se refere ao estudo de populações urbanas e dos grupos

minoritários, e a análise textuais, vinculada ao estudo da comunicação de massas e da literatura gerada pelas classes populares. Assim como, também, investigam questões étnicas, raciais, de gênero, etc.

Veiga-Neto (2000) estabelece uma conexão entre os pensamentos foucaultianos e Estudos Culturais. Isso se evidencia na formulação do conceito de representação, elaborada por Stuart Hall (2016)³⁷, seu mais proeminente pensador. Para o crítico jamaicano, a representação é produzida na relação entre o discurso e o conhecimento (saber-poder), que instauram os regimes de verdade, que regulam e produzem práticas de subjetivação. Desse modo, são feitas algumas aproximações que consideramos relevantes para esse trabalho, como: a educação escolarizada com base nos regimes de verdade como vertente do discurso; a análise dos regimes de verdade que utilizam a relação escola-crise como eixo de uma discursividade; para narrar e entender melhor o mundo de hoje; na percepção dos jogos de poder nos quais se afirmam identidades, significados culturais e sociais e pelos quais estamos gradativamente mais governados; possível articulação entre algumas questões do pensamento de Foucault -como discurso e sujeito- e alguns conceitos apropriados dos Estudos Culturais -como identidade, interpelação e cultura (VEIGA-NETO, 2000).

Adentrando na área da Educação Física, o currículo cultural– no qual aprofundaremos nos tópicos seguintes – ancorara-se nos Estudos Culturais, em seu aspecto pós-estruturalista, para possibilitar outros pensamentos na área (NUNES, 2018).

Os Estudos Culturais negam qualquer conhecimento fixado como verdade absoluta e a noção de sujeito constituído de uma consciência unificada (NUNES; NEIRA, 2016). Desta forma, o currículo cultural atua no entrecruzamentos culturais para superar procedimentos discriminatórios através de ações que promovam a leitura das práticas corporais a fim de localizar seus aspectos de dominação. Os Estudos Culturais vasculham criticamente as relações de poder entre as culturas e seus sujeitos, na educação contribuem para quebrar com a discriminação de ideias sobre os comportamentos e atitudes dos alunos e confrontos entre eles e suas culturas, a hierarquização e dicotomização (global/local e conhecimento científico/e do senso comum), criticam a naturalização do currículo baseado pela narrativa tecnicista e pelo molde de cultura universal (NEIRA, 2011).

Os Estudos Culturais compreendem que a trajetória histórica não é linear e que o

³⁷ Aprofundaremos o conceito de representação em Hall mais adiante.

processo é um resultado imprevisível. Essa história é edificada no jogo do poder, pois são as mudanças históricas que constroem o sujeito (NUNES; NEIRA, 2016). Para Hall (1997) a cultura é um campo contestado, no qual se trava um combate pelo poder de marcar os significados do mundo, obtendo uma luta pelo controle de fixação dos significados em uma representação.

Nesse contexto, utilizaremos o termo representação descrito por Hall (2016): “representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas” (p.31). Dessa forma a representação primordial no processo no qual os significados são gerados e partilhados entre os integrantes de uma cultura ta faltando algo na frase. Representar compreende a utilização da linguagem, de signos e imagens que signifiquem ou representem objetos.

No entanto, Hall complexifica a definição, explicando que a linguagem se manifesta como um sistema de representação cercada no processo global de criação de sentido. Para nos comunicar usamos um termo para sons, palavras ou imagens portam um sentido, denominado de signo. Os signos representam os conceitos e relações que carregamos conosco, nos quais em conjunto, constituem os sistemas de significados da cultura, estruturados em linguagens. Dessa forma, a representação é a elaboração do sentido pela linguagem, nas quais podem usar dos signos para simbolizar, referenciar, indicar objetos, pessoas (HALL, 2016).

O sentido é gerado pela representação. A partir das proposições foucaultianas, Hall (2016) coloca que a representação se refere a constituição do conhecimento e do sentido através do discurso. Preocupa-se com a historicização na qual considera formas de poder/conhecimentos como fixados em contextos e histórias particulares. O discurso também gera uma circunstância para o sujeito, onde seus significados específicos geram sentido.

Nesse contexto, todos os sujeitos em um determinado período se transformam em indivíduos de um discurso específico, condutores de seu poder e objeto dele. Contudo para que esses sujeitos assim atuem, é necessário se colocarem no lugar do qual o discurso faz mais sentido, tornando assim “sujeitos” ao “assujeitar” a si mesmos ao significados do discurso, que produzem formas de regulação e poder.

Para o autor, as práticas culturais produzem sistemas de significados que conduzem, regulam e permeiam as ações sociais dos sujeitos, pois toda prática social é cultural por produzir, transmitir e expressar um significado que é compartilhado na mesma sociedade.

A cultura tende a se consolidar à medida que gera fronteiras simbólicas para eliminar o

que está fora de seu contexto e da ordem, e desta forma criar a homogeneidade cultural; acarretando em conflitos que instituem a validação dos significados (HALL, 1997).

Diferente das teorias tradicionais e críticas, as teorias pós- críticas focam-se em problematizar a cultura em que coexistimos e o modos de subjetivação acarretados pela experiência escolar.

Silva (2000) afirma que as teorias pós-críticas questionam alguns dos pressupostos afirmados pelas teorias críticas, como por exemplo, a definição de ideologia, com sua implicação com a perspectiva realista da verdade; também afastam-se do entendimento de poder como algo a ser tomado, estabelecendo, deste modo, interrogativas as noções de emancipação e libertação. Isto é, o currículo para os pós- críticos é um dispositivo³⁸ que não delimita maneiras de leitura do mundo, seja qual foro grupo ou classe social a que pertençam seus sujeitos, o dispositivo curricular nos subjetiva para sermos governados como também para nos governarmos e governar o campo de gerência dos outros (NUNES, 2018).

Por outro caminho, em relação aos pensamentos críticos, as teorias pós- críticas não reduzem o estudo do poder a área das relações econômicas capitalistas, pois a análise do poder, para os pós-críticos, é estendida para incluir técnicas de dominação centralizadas na etnia, na religião, no gênero, na sexualidade, nas minorias políticas e micropolíticas do dia a dia (NEIRA; NUNES, 2020). Assim, se a norma não é questionada nos currículos tradicional e crítico e acabam contribuindo para normalizar o sujeito e as práticas corporais, tendo em vista a melhoria da sociedade seja adequando-se a ela, seja ao se emancipar manter os seus pressupostos; para o pensamento pós- crítico é proposto questionar os limites que geram as normas, para assim expandir para a possibilidade da sua transgressão (NEIRA; NUNES, 2020).

Como abordado por Neira e Nunes (2020), o currículo não pode ser desenvolvido como edificador de conteúdo, como postos nas teorias tradicionais; sequer como um combinado de experiências que o sujeito da educação conecta-se ou uma construção social, como pretendem as teorias críticas.

Através dos jogos de forças é que se elaboram conhecimentos e o sujeito que nos conduzem a pensar em que as coisas são ou o que querem falar, e sim compreender como as coisas

³⁸ Para Michel Foucault (1992), o dispositivo são táticas de relações de força que estruturam tipos de saber são sustentados por elas, que por sua vez comporta discursos, instituições, construções, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, enfim, do dito e do não dito. O dispositivo é a rede que se estabelece entre esses elementos.

se transformaram no que são, resultando na relação entre o saber e o poder (NEIRA; NUNES, 2020).

Como articulado ao longo deste capítulo, cada uma das teorias curriculares é um discurso; que por assim ser influenciou e firmou o currículo, dando-lhe um sentido próprio. Essas tradições edificam um sentido sobre o ser do currículo, se constituindoem um ato de poder conforme esse sentido começa a ser proliferado e aceito (LOPES; MACEDO, 2011). Silva (1995a) afirma que o currículo é também uma relação social, no aspecto de que a elaboração de conhecimento englobada no currículo se dá pela relação entre as pessoas. Completando que ao esquecer essa elaboração na qual estão projetadas relações desiguais de poder entre os grupos sociais, remete a salientar suas configurações de consumo e não as configurações de produção e elaboração.

Contudo, o campo do currículo tem passado, involuntariamente, por ciclos de construção e desconstrução. Nesse aspecto, ele pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos. Desta forma, o currículo não está envolvido no processo de transmissão ou revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento de constituição do indivíduo como sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais. Tais narrativas no currículo explicitam ou, implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimentos, formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos, mapas, estatística etc. O currículo é uma espécie de tecnologia de governo, na medida em que seu saber específico não lida apenas com um conhecimento sobre o indivíduo, mas comum conhecimento sobre os nexos entre conhecimento e indivíduo (SILVA, 1995a). Pautado nesse debate é que emerge o currículo cultural da Educação Física.

3.2 Currículo Cultural

Ancorado nas teorias pós-críticas de currículo, com destaque para os Estudos Culturais, em sua vertente pós-estruturalista, o currículo cultural da Educação Física organiza-se de modo a tornar-se diametralmente oposto ao que se tem até então na Educação Física, inclusive, das teorias críticas, principalmente por conta das concepções de sujeito e sua relação com a verdade (NEIRA; NUNES, 2020).

Em um currículo cultural da Educação Física é considerado desde seu planejamento, mecanismos para a escolha dos temas que serão estudados e das atividades didáticas para que potencializem a leitura e a escritura das práticas corporais; valorizando assim, as práticas sociais da cultura corporal vivenciadas pelos discentes para, continuamente, aprofundá-las e ampliá-las dialogando com outras vozes e outras manifestações corporais. Sendo assim, ao identificar no currículo os conhecimentos que os discentes trazem consigo quando entram na escola, os docentes os distinguem como sujeitos que portam saberes legítimos, sujeitos capazes de se apropriar de novos conhecimentos que o espaço escolar oferece. Logo, tem-se não apenas a valorização da condição de existência de cada um, como também a possibilidade de produzir ações didáticas que promovam tanto a ampliação como a ressignificação dos códigos culturais e, com isso, a afirmação da diferença³⁹; pois acredita-se que o diálogo cultural auxiliará para a potencialização de uma estética quanto aos modos de existir no mundo que afirme vidas não fascistas (NEIRA; NUNES, 2020).

Uma proposta curricular com essa ênfase busca por intermédio da política da identidade o reconhecimento das linguagens corporais de grupos sociais frequentemente são silenciados (NEIRA; NUNES; LIMA, 2014), em um primeiro momento, para em seguida, promover situações em que se instaure uma política da diferença, pois, por nada ser identificável como essência do ser, a diferença abre a possibilidade do múltiplo em detrimento do mesmo. Para esse propósito, são necessárias tanto as noções de identidade como a de diferença, a fim de perceber o caráter construído e impossível de fixação da identidade, que só pode ser usada sob rasura (HALL, 2000). Tendo como alicerce o referencial pós-estruturalista, o CC busca desestruturar as

³⁹A esse respeito Neira e Nunes (2020, p.28) explicam que “A questão da diferença pauta-se na crítica que Nietzsche fez aos domínios científicos, éticos, religiosos e políticos caros à civilização ocidental. Se opôs a supressão da diferença, que decorre na padronização de valores, que produzidos sob o tom da universalidade, escamoteia a imposição totalitária de interesses de grupos particulares. Não à toa, no currículo cultural a diferença é o que importa”.

concepções dominantes que entendem a linguagem como repercussão da realidade; sendo que para os estudos culturais o significado da linguagem apenas se refere à uma questão de diferença (NUNES; NEIRA, 2016). Assim, como colocam Nunes e Neira com base no pensamento derridiano: “as coisas não são em si mesmas, elas se definem em meio à diferenciação linguística” (p.117, 2016), pois “uma coisa é o que é por não ser todas as outras” (p.117, 2016). A diferença não se dá por oposição a coisas identificáveis. A diferença é diferença.

A(s) diferença(s) nos Estudos Culturais é verificada nos discursos como desnaturalização, deslocamento, abalo àquilo ao que é colocado como o correto, a identidade. Porém, sendo a natureza da linguagem de cunho normativo e performativo (HALL, 2016), a presença da diferença é emitida de modo a dizer-se que ela é anormal, sendo que, certificar que a diferença é o outro é certificar que há uma norma a seguir. Pois ao definir o significado das coisas, a sua identidade, esta torna-se a característica de existência das coisas, dessa forma, do próprio sujeito (NUNES; NEIRA, 2016).

Como particularidade da linguagem, a representação está conectada à identidade. É mediante a representação que a identidade e a diferença ligam-se aos sistemas de poder, resultando em sentido, fixação e consolidação. Dessa maneira, o outro é representado como a diferença de forma negativa (NUNES; NEIRA, 2016).

Nos Estudos Culturais a representação e o conhecimento não se separam. É pela representação que o indivíduo conecta-se com a realidade e com as formas de conhecer o mundo, sendo nesse ponto que o poder se associa com a representação (HALL, 2016). Na atual conjuntura os grupos subordinados lutam por representação, para que seus códigos e suas gestualidades sejam colocados em evidência, pois não se vêm representados culturalmente pelas formas dominantes de representação (NUNES; NEIRA, 2016). Do mesmo modo, o sujeito luta contra o poder normativo e sufocante da identidade (FOUCAULT, 1986)

É evidenciado pelos Estudos Culturais que a possibilidade de transformação cultural se desloque indispensavelmente das políticas de identidade, ou seja pela ato de proporcionar ao outro, ao diferente, a chance para construir sua própria representação na cultura e expandi-la para uma política da representação, tomada em seu aspecto temporário e aberto ao múltiplo, à diferença. Ou seja, as lutas são sempre temporárias e não há vencedores nem vencidos, mas há transgressões dos limites normativos. A trajetória pós-estruturalista dos Estudos Culturais instrui que as identidades são fragmentadas, ou seja, não existe nas análises do campo a identidade mulher, mas

mulheres; não existe criança, mas crianças; não há a identidade negro, mas negros, e esta multiplicidade também não pode nunca ser definida, fixada para sempre, pois entende-se que quaisquer identidades apenas podem existir em sua condição de diferença (NUNES, 2016). Diferencia-se nessa configuração uma proposta de ensino pautada nos Estudos Culturais, pela qual a pedagogia cultural rompe com as maneiras de dominação de identidade presentes em outros currículos (NUNES; NEIRA, 2016).

Os sistemas de representação simbólicas de comunicação, criado pelos seres humanos, manifestam não apenas o sujeito, como também a sua cultura. Esse sistema engloba dentre outros, as práticas lúdicas estruturadas como a dança, o esporte, as Lutas, a ginástica e a brincadeira, ou seja, esses corpos que são afetados por estas representações é entendido como um texto, capaz de ser lido e de produção de novas escritas, isto é, novos gestos, um meio de comunicação. Conceito que promove a cultura corporal como o objeto de estudo da EF escolar (NEIRA; NUNES, 2009a).

Nas leis que perpassam a educação no Brasil, a Educação Física é disciplina obrigatória. Esse componente curricular encontra-se inserido na área de conhecimento da Linguagem, assim como também a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Língua Materna (para a população indígena) e a Arte (NEIRA; NUNES, 2009a). Um campo no qual os significados adquiridos pela gestualidade juntamente com demais artefatos que compõe as práticas corporais, são geridos por campos de forças que proporcionam um território de conflitos constantes pelo controle de suas significações e na perspectiva de fixar seus sentidos e sua representação de identidade (NEIRA; NUNES, 2009a). Desta forma, defendemos nessa perspectiva que as Lutas, a dança, o esporte, a ginástica e as brincadeiras coadunamos neste estudo que elas são construções sociais e discursivas que ocorrem em um espaço tempo determinado, nas quais grupos singulares tentam controlar e fixar os processos de representação (NEIRA; NUNES, 2006; 2007; 2009a; NUNES, 2016; 2018).

Compreender a cultura corporal como objetivo de estudo da Educação Física escolar é conceber ações de (re)conhecimento das práticas corporais pelos discentes, através de experiências múltiplas, com o intuito de aprofundar e ampliar os saberes, perante o objeto estudado, para que dessa maneira ele possa estabelecer relações e uma maior compreensão do mundo (NUNES, 2018). Dessa maneira, torna-se viável através de um trabalho escolar sistematizado, por exemplo, possibilitar às alunas e aos alunos acessarem os saberes referentes aos códigos e linguagens que constituem as Lutas, propiciando que compreendam suas vestimentas, o local da

sua prática, gestualidades típicas, reconhecimento de golpes, compreensão das técnicas, conheçam a vida de seus praticantes, a trajetória histórica, os significados que permeiam na sociedade a respeito dessa Luta, modos de praticá-la, sua hierarquia e como ela se denomina, suas armas, modos e métodos de graduações e suas relações de poder que produzem, mantém e também modificam sua prática, seus praticantes, enfim, suas condições de existência a fim de entenderem a uma possibilidade de seu fechamento para a abertura a novas e infindáveis produções, dadas pela dispersão de seus discursos.

Como vimos na revisão sobre o tema das Lutas, quando ela é abordada no âmbito escolar, é configurada por representações já fixadas, seja a de que são agressivas; apenas para o sexo masculino ou que quem a pratica desenvolverá noções de disciplina e autocontrole, normatizando tais práticas, atribuindo-lhe um aspecto utilitário. Essas representações são geradas por um sistema de representação que faz a mediação das interpretações sobre o mundo material, sendo por meio do mesmo que codificamos, interpretamos, refletimos e principalmente nos constituímos devido a tais concepções das Lutas, como os docentes que tendem a gerar receio em levá-la para o ambiente escolar, pois seus significados já foram fixados, estabelecidos e determinados em demais discursos. Sendo assim, é notório a relevância da investigação nos relatos sobre a Luta estudada no currículo cultural, pois assim como exposto adiante, elas corroboram para uma maior percepção dos discentes que os significados daquela prática corporal (como o de todas) não são fixos, que são permeadas por jogos de forças constantes, compreendendo assim, os efeitos que essa relação produz consigo mesmo, em seus colegas, na cultura.

Acreditamos que nas tematizações das Lutas, assim como em outros temas, os alunos submetam suas vivências à estrutura da linguagem com suas singularidades, constituindo o sujeito, capaz de operar análises críticas das representações e sistemas simbólicos que os envolvem. De acordo com Silva (1998) a representação configura-se como um sistema de significações ou seja, a representação está implicada na relação entre o um significado e um significante. Assim o autor afirma que a semiótica, na análise da significação, relaciona-se com os objetos que provém de um processo de construção social.

Logo, se abrange a possibilidade de problematizar junto aos discentes os aspectos políticos e culturais que fazem com que alguns sistemas de Lutas tenham mais visibilidade midiática, divulgação e aceitação pública em relação a outras como por exemplo, o Judô enquanto sistema japonês que chegou as olimpíadas e o Huka-huka sistema indígena dos povos do Xingu

desconhecida de muitos, e como essas questões influenciam no modo de seus praticantes, e daqueles que as apreciam ou depreciam, potencializando assim a experiência de si como um produtor e escritor cultural.

Assim, o currículo cultural da Educação Física considera desde seu planejamento, estratégias democráticas para a escolha dos temas que serão estudados; evidenciando, o pensamento crítico sobre práticas sociais da cultura corporal vivenciadas pelos discentes para, posteriormente, aprofundá-las e ampliá-las (NEIRA, 2011).

Desse modo, o currículo cultural propõe alguns encaminhamentos que por sua vez, são denominados, porém não são definidos pelos seus significados tampouco fixados seus sentidos, estando sujeitos a novas significações; sendo eles: mapeamento, ressignificação, vivência, leitura, a ampliação, o aprofundamento, o registro e a avaliação.

O mapeamento é um movimento constante no percurso da tematização, que traça linhas e produz o território próprio em que se dá o acontecimento curricular. Ele é feito através da observação e análise das práticas corporais, dos espaços em que se pratica, dos marcadores identitários, entre outros, que estão presentes no sistema de representações dos alunos. O mapeamento também ocorre através da descrição de significados realizadas pelos alunos a respeito das representações. Mapear promove o adentrar dos significados que as alunas e os alunos têm acesso sobre as práticas corporais. De certo modo, o mapeamento torna-se a primeira oportunidade para a leitura das gestualidades e dos discursos que permeiam as práticas corporais (NEIRA; NUNES, 2009b). Destacam Neira e Nunes (2020) que não se trata de uma ação diagnóstica tampouco de identificação das formas de consciência dos mesmos.

É por meio do mapa construído que o professor e a professora escolhem a prática a ser tematizada em dado período letivo, sendo essa tematização juntamente com sua problematização que darão início a teia de saberes que vigorará nas aulas. Problematizar dentro do currículo cultural é indissociável do fazer pedagógico no currículo da Educação Física; tem por objetivo esmiuçar, abordar múltiplos conhecimentos que permitem entender melhor a prática tema de estudo como também o modo como cada sujeito discursa sobre o tema (NEIRA; NUNES, 2009b; 2020).

Por sua vez, gerada das problematizações acerca das representações, dos conflitos gerados e resistências produzidas aos modos de regulação da prática que a ressignificação potencializará o aluno dar outros significados aquela prática, tensionando a identidade fixada (SILVA JÚNIOR; NUNES, 2023). Isso poderá ocorrer mediante as atividades de vivência, de

leitura dos códigos do tema e das ações de ampliação e aprofundamento de seus saberes sobre a mesma.

Por meio dessa teia de problematizações e significados o discente aprofunda seus saberes naquele tema selecionado. Aprofundar para o currículo cultural significa compreender melhor a prática corporal tematizada, entender os aspectos que não apareceram nas leituras mas que subjazem as condições de existência das práticas tematizadas. Ampliar, por outro lado, corresponde a trabalhar com outros discursos e informações, tendo preferência por aqueles que abordam olhares distintos e contraditórios com os discursos já anunciados. Os encaminhamentos de aprofundamento e ampliação que abarcam leitura das manifestações corporais, procedidas ou não por vivências, acarretam análises de caráter histórico, filosófico, sociológico e político do tema investigado (NEIRA; NUNES, 2009b; 2023).

Esses encaminhamentos não têm o intuito de impor o modo de como fazer, pois estes não têm a intenção de serem guias e sim caminhos que proporcionem aos docentes a construção de suas próprias formas de organização didáticas, contanto que dialoguem com os pressupostos que os afirmam (NUNES, 2018).

Trata-se de oferecer aos discentes na conjuntura de sujeitos históricos e geradores de cultura mecanismos para a percepção de si e dos discursos sobre a prática investigada. Por meio de um percurso não linear, as alunas e os alunos formulam e reformulam, à sua maneira, as práticas corporais ou criam outras (NEIRA; NUNES, 2006; 2007; 2009; 2009b; 2020). Ao prezar pelas ressignificações, o currículo da EF beneficia a constituição de identidades solidárias abertas para a diferença através da troca entre os discentes e os docentes e entre ambos e a cultura mais ampla (NEIRA; NUNES, 2006; 2007; 2009; 2009b; 2020).

No currículo cultural não é o professor de EF quem deverá relatar ou descrever as práticas corporais, pois desta forma ele atribui um significado já dado. O que este currículo propõe é que haja espaços e que se crie condições para que as vozes e as gestualidades até então subjugadas possam ser ouvidas e reconhecidas pelos discentes, sendo que o currículo cultural busca instruir os sujeitos para um confronto estratégico entre o conhecimento subordinado e o conhecimento dominante (NEIRA, 2011). Sendo assim, a base teórica dos Estudos Culturais postula que a apresentação do real não possa ser apenas por uma única percepção da realidade (NUNES; NEIRA, 2016).

Nos atentamos no próximo capítulo, em compreender como as professoras e

professores autores de seus relatos discursam sobre as práticas das Lutas em suas aulas. Em uma perspectiva arquivista, analisamos minuciosamente os discursos que os docentes enunciam acerca do modo como operam e percorrem o currículo cultural com tema Lutas.

4. CONSTRUINDO O ARQUIVO DAS LUTAS NO CURRÍCULO CULTURAL ANÁLISE

4.1. Arquivo: o estilo da escrita dos relatos e a escrita-curriculo

Analisar e estudar documentos não é um ato frequente à Educação Física, mas, é um ato propício para investigar e contestar o nosso tempo presente, que se relaciona com as aulas de Lutas na escola. Entretanto, nosso esforço é trilhar esse percurso na relação entre a EF e as Lutas na escola para, dessa forma, tornar transitável e expansivo essa área de estudos rejeitado e esquecido pelos pesquisadores em EF. Visto que, a nossa investigação se incorpora em um território de estudos, até esse momento, pouco desbravado pela EF, defendemos ser propício abordarmos conteúdos a respeito dos confrontos que atuam na extensão da história, no sentido de estarmos explorando algo que aconteceu, para assim, construirmos um panorama extenso sobre o documento.

Para Farge (2017) o arquivo é uma fenda na trama dos dias, a perspectiva contida em um momento imprevisto. “Nele, tudo, se focaliza em alguns instantes de vida de personagens comuns, raramente visitados pela história, a não ser que um dia decidam se unir em massa e construir aquilo que mais tarde se chamará de história” (p.14).

De acordo com a autora, o arquivo não se compõe de história, e sim, relata com as expressões e vocabulários do cotidiano. Sendo assim, buscaremos dentro dessas análises compreender suas escritas, suas falas, assim também como as suas não escritas e suas não falas, o ocorrido e o relatado e o não ocorrido e o não relatado.

Para Foucault (2008) “o enunciado não é, pois, uma estrutura[...]” (p.98), e sim um entendimento de existência que cabe, estritamente, aos signos, com base na qual é capaz de determinar, a investigação se “fazem sentido ou não” (p.98).

“[...] segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) [...] é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdo concretos, no tempo e no espaço” (p.98).

Dentre as leituras proferidas acerca dos relatos de experiência dos docentes que atuam com o CC, identificamos que o formato da escrita e a estrutura dos relatos mantinham um certo padrão, uma linearidade discursiva. Em que pese sua forma de comunicação objetivar fazer com

que o texto se aproxime mais da ficção, da poesia ou até mesmo de um relato autobiográfico.

O estímulo à elaboração corresponde ao respectivo exercício de pensar em relação ao acontecimento promovido pelo apontamento e estruturação do pensamento demandada pela escrita. As autoras e autores dos relatos começaram a adquirir um modo mais narrativo e fluido, sendo que em alguns casos suas produções literárias evidenciam a estética (NEIRA, 2020). Esse conjunto de arquivos serão apontados na Tabela 1.

De acordo com Neira (2020), as professoras e professores que põe em prática a pedagogia cultural transgridem esse pensar, evidenciado em suas escrevivências⁴⁰. A escrevivência se constitui em uma forma de falar, de reescrever uma outra história e compor um novo arquivo, de ser ouvido, redigindo o sujeito em seu cotidiano. Nesse quesito, o corpo se torna um arquivo de vivências.

Relatos de experiência, segundo Neira (2020), podem ser representados como escrevivências, ao expressarem e manifestarem os arquivos do fazer pedagógico experienciado pelas próprias autoras, autores, alunas e alunos e seus cotidianos. Em suas narrativas, professoras e professores evidenciam os saberes que concebem e recusam a categoria em que os discursos científicos persistem em enquadrá-los, lhes dizendo como e de que modo devem exercer sua função.

Diferentemente dos títulos dos textos acadêmicos, notamos que alguns dos arquivos iniciavam seus títulos com falas proferidas pelas alunas e alunos, outros remetiam aos procedimentos didáticos do Currículo Cultural (CC), ou ainda às perspectivas culturais as quais os professores declaravam estar mais sensibilizados, indicando que os docentes que produzem o CC estão imersos e tomados por outras condições históricas do que seus pares que atuam mediante outra perspectiva curricular. Dessa forma, apresentamos uma tabela (Tabela 1) composta pelos títulos dos relatos que compõem o arquivo investigado, separados por títulos com formato acadêmico e títulos com características mais literárias ou estilo mais livre. Entendemos que essa ilustração nos permite maior entendimento do que pretendemos compor.

TÍTULOS PADRÕES DA EDUCAÇÃO	TÍTULOS DOS RELATOS
FÍSICA	
“A legitimidade das lutas: conteúdo e	“Muay Thai, a luta do mal?” (SOARES,

⁴⁰ O conceito escrevivência é expandido no livro “Becos da Memória”, publicado em 2006 pela autora Conceição Evaristo, que retrata uma experiência negra no Brasil.

conhecimento da Educação Física Escolar”	2017, p.01)
(AGUIAR, 2008, p.01).	
“Os benefícios das lutas e como trabalhar esse conteúdo na Educação Física escolar”	“Lutar é coisa de menina?” (VAGHETTI, 2007, p.01)
(ALESSI, BOEIRA, SILVA, 2017, p.01).	
“A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física” (BRACHT, 1999, p.01).	“Queremos aula livre de futebol professor: o caratê na rede estadual de ensino”
	(SANTOS, 2016, p.01)
“Lutas na Educação Física Escolar: relação entre conteúdo, pedagogia e currículo” (SO, BETTI, 2013, p.01).	“Quem manja dos paranauês: a capoeira e suas narrativas e gestualidades nas aulas de Educação Física do 7º ano” (REIS, 2016, p.01).
“A tematização das lutas na Educação Física escolar: restrições e possibilidades”	“Muay Thai: um relato de ressignificações”
(NASCIMENTO, BARBOSA, ALMEIDA, 2007, p.01).	(BONETTO, 2013, p.01)
“A capoeira contemporânea: antigas questões, novos desafios” (FONSECA, 2008, p.01)	“Práticas avaliativas nas aulas de Educação Física” (SIQUEIRA, 2010, p.01)
“Educação Física escolar ou esportivizaçãoescolar” (GUERIERO, APARECIDA, ARAÚJO, FERREIRA, 2004, p.01).	“Lutando contra os preconceitos” (CRUZ, 2016, p.01)
“Psicomotricidade, Educação Física e jogos infantis” (MELLO, 1996, p.01).	“Capoeira: Identificando estereótipos”
“As lutas e suas relações com a Educação Física escolar” (ORTEGA, 1998, p.01).	(MILARÉ, 2008, p.01)
	“Quem tem dificuldade de aprender? As experiências do 3º PIC com Boxe, Judô e Esgrima” (MARTINS, 2011, p.01).

Tabela 1- Títulos dos Relatos. Fonte: A autora (2020)

Percebe-se que os autores usam na condição da escrita a utilização de elementos criativos para a construção dos títulos, o que entendemos como mais uma tentativa de ruptura do

CC com padrões das formas de comunicação da EF, comumente ancorada em um gênero de discursos e escrita de características acadêmicas. Ou seja, se não é comum a presença de relatos de prática nas publicações de trabalhos da EF (artigos, livros, congressos⁴¹), os relatos do CC fazem algo ainda mais provocador. Eles buscam se diferenciar, inclusive, no modo de comunicar seu conteúdo. Se observamos os trabalhos de Vaghetti (2007) e de Milaré (2008) perceberemos o uso das questões identitárias como gênero e raça para anunciar seus relatos. Siqueira (2010) e Bonetto (2013) usaram os próprios encaminhamentos do C.C. Por sua vez, Martins (2011) e Cruz (2016) titularam suas publicações com os seus inquietamentos produzidos pelas próprias aulas relatadas. O que se nota são tentativas de construção de um estilo de escrita que questiona a supremacia hierárquica do pensamento científico e de algum modo borrar as fronteiras dos discursos educacionais e, com isso, visar maior aproximação com a comunidade educativa, além do docente, o que indica que a produção do CC está influenciada pelo seu referencial teórico, visto que os discursos das teorias pós-críticas que dão guarida ao CC problematizam e abalam o discurso realista hegemônico da academia.

De acordo com Foucault (2008), a noção do enunciado configura o local, a situação, o espaço de emergência, a eminência de diferenciação dos sujeitos ou das coisas, das circunstâncias dos objetos e dos vínculos que são colocadas em jogo pelo respectivo enunciado. Explica o pensador francês que o enunciado

“[...] define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. É esse conjunto que caracteriza o nível enunciativo da formulação, por oposição a seu nível gramatical e a seu nível lógico: através da relação com esses diversos domínios de possibilidade, o enunciado faz de um sintagma, ou de uma série de símbolos, uma frase a que se pode, ou não, atribuir um sentido, uma proposição que pode receber ou não um valor de verdade” (p.103).

Percebe-se que a apresentação da classe enunciativa não é capaz de ser realizada através de uma investigação convencional, tampouco a análise semântica, ou ainda através de uma averiguação, mas pela investigação dos vínculos entre as áreas de diferenciação e o enunciado, na qual o próprio exerce as diferenças (FOUCAULT, 2008).

É notável a percepção de que faz parte desse discurso e desse arquivo, a construção de títulos que conferem um caráter mais literário ao que se produz acerca do currículo cultural ou, pelo menos, afastar-se dos títulos convencionais dos textos científicos. Dessa maneira,

⁴¹ Em que pese a recente ampliação das publicações é ainda bastante limitada a presença de relatos de experiência em revistas indexadas e congressos.

compreendemos que professoras e professores estão em situações que produzem e por isso criam possibilidades para tentar produzir uma aproximação com a literatura, pois a construção do arquivo perpassa a produção de um título. O título se incumbe de expressar o assunto temático de um texto, assim como, também possui a função de conduzir a leitura ou despertar o interesse de um potencial leitor. Essa parte importante do texto determina ou confirma, uma amostra contextual de comunicação abrangendo interesses, crenças e objetivos. Sua sentença estimula as estruturas convenientes ao tema que anuncia, e que após oferecer ao leitor a decisão de adquirir, ou não, tais conhecimentos a respeito do tema anunciado (MENEGASSI; CHAVES, 2000). De acordo com Menegassi e Chaves (2000) o título é um componente estratégico da junção do texto, visto que, no momento lido em primeiro plano, conduz a interpretação. Ocasionalmente, a amarração do texto ao título decorre por uma relação “exofórica”, destinando a leitora e o leitor a um componente exterior, não mencionado no texto, mas que comparece nos seus trançamentos.

Segundo os autores, o padrão que mais ocorre é o título atuando como um anúncio de um elemento a compor no texto, determinando uma junção com o conteúdo que virá, instigando a leitora e o leitor uma familiaridade com a leitura. O arrebatamento que o título desperta, irá depender do objetivo da leitura, da interpretação e do lugar em que se lê; assim como, também tem o encargo de apresentar necessário da temática do texto, mas com uma elaboração interrogativa, na qual a resposta é o texto.

Se nos títulos nota-se tentativas de ruptura, por outro lado, no desenvolvimento do relato, encontramos certa padronização. É notório que professoras e professores que produzem o CC rompem com a escrita padrão em seus títulos, reestruturando uma nova escrita, na qual a teoria e a prática se fundem.

Segundo Borges (2019), bem como Neira e Nunes (2009), verificar as maneiras nas quais a escrita curricular está sendo desenvolvida é uma informação que nos auxiliará a expandir outras maneiras de construí-la. Na percepção dos autores, a “escrita-curriculo” caracteriza-se por não ser linear. Ela é aberta por não se apoiar em sequências didáticas; sendo o inverso disso, isto é, é ditada por experiências curriculares mais flexíveis, instigada pela presença ativa e crítica de alunas, alunos, de professoras e de professores, nos quais se descaracterizam como meros reprodutores culturais e se colocam na condição de “escritores” de suas vivências curriculares. Retomando a escrita dos títulos, ela denota essa mesma característica da escrita-curriculo. Faz-nos crer em uma “escrita-título”.

Explicando: ao usar o hífen, Neira e Nunes (2009) insistem em pensar uma “escrita” em devir “currículo” e o “currículo” em devir “escrita”. Assim, tomamos a escrita-título no sentido de que ambos os termos não deixam de ser o que são, ou comunicar o que pretendem. Tampouco algo que (com a ajuda do hífen) passem a ser o outro ou não haver distinção entre si. O hífen está aí para como uma forma de viver e de sentir numa conjunção de fluxos, na qual a escrita do relato assume ser uma atividade pedagógica, enquanto o título torna-se uma composição artística, inventiva, criativa e, do mesmo modo, ambos podem assumir (temporariamente) o ser do outro e abrir-se para, no momento da escrita-título, ser algo não determinado, potencializando-se.

De acordo com Neira e Nunes (2009) na denominada “escrita-currículo”, assim como na “escrita-artista”, nela não se encontra separação entre a prática e a teoria. Elas se mantêm em fluidez constante. Dessa mesma teoria é elaborada em relação a prática educacional, na qual, o conhecimento traçado é interpretativo, processual e parcial. Arriscamos a mesma estratégia para tratar da escrita-título. Ao almejar uma educação, como recursos de justiça social, como um instrumento para a afirmação da democracia social, supõe-se uma luta por reconhecimento⁴² de seus pares e justa divisão pública, assim como também das vozes aos seus participantes em seu coletivo (NEIRA; NUNES, 2009). Pois é através das maneiras nas quais tratam-se os grupos de menor poder, que se revela o caráter de uma sociedade, seja por etnia, gênero, classe social, religião, saúde, faixa etária, entre outros. Desse modo denomina-se à escrita-currículo um gênero aberto, não sequencial e não linear, não determinista, que por sua vez entrelaçam redes de significados, fundamentado na ação e no convívio de seus integrantes (NEIRA; NUNES, 2009). A escrita-título se faz, podemos dizer, se assemelha em intencionalidade, porém é singular, diferença.

A não determinação resulta na dúvida e a instigação baseada em certezas, convertendo-as em provisórias, sendo que esta não determinação é fundamental para a verificação das maneiras

⁴² A noção de reconhecimento ainda não está delineada nas obras de Neira e Nunes. Em dado momento, os autores (2009) citam o reconhecimento da cultura corporal dos estudantes como princípio do CC. Por sua vez, Nunes (2018), entende que esse não pode ser um princípio, mas, uma estratégia, pois reconhecer impede a diferença e permite o retorno do mesmo. Em outro momento (2020), os autores explicam em nota de rodapé que "Entendemos que as políticas de reconhecimento e redistribuição não são excludentes entre si. O currículo cultural não visa dar conta desse debate, mas, como “pós”, tensiona os limites dos aspectos éticos e morais que o produz. No currículo cultural reconhecimento e redistribuição afirmam a diferença no sentido pós-estruturalista aqui explicado". Como não adentraram no sentido pós do termo, tomamos a posição de Butler acerca do reconhecimento. A autora explica que há identidades que podem pertencer socialmente. Isso afirma a importância de movimentos identitários, no sentido de que quanto mais um sujeito se pertence a um coletivo, mais ele pode ter sua singularidade reconhecida e respeitada, inclusive em termos de políticas públicas. Sem essas alianças e vínculos, os corpos podem não ser reconhecidos por outros, e podem até ter sua humanidade não reconhecida, tornando-se em corpos abjetos, corpos que tendem à morte. (NASCIMENTO, 2022).

pelas quais, foram predeterminadas sobre as verdades. É nesse pensar que Neira e Nunes (2009) afirmam que a escrita-curriculo, associa-se a recentes produções através daqueles que produzem o currículo. A consumação da escrita-curriculo se sustenta nas concepções de linguagem, cultura e currículo com o suporte das teorias pós-críticas. Tomando a escrita-título como enunciado do arquivo do CC e da sua escrita-curriculo, observamos, como nos ensinou Foucault (2008), o enunciado como função de existência, que emerge de acordo com as regras de formação do discurso ao estabelecer correlações com outros enunciados e suas funções. No caso dos relatos do CC, enquanto enunciado, a escrita-título nos ajuda a compreender a singularidade de sua situação, que contribui para determinar as condições de existência dos relatos e do próprio CC, assim como do estilo empregado, além de fixar seus limites, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, assim como demonstrar que outras formas de enunciação são por ele excluídas, como se percebe na tabela comparativa de títulos acima descrita. Logo de cara, é possível perceber que no CC suas formas de dispersão partem desde o início "estiloso" de seu acontecimento na prática escolar e nas linhas em que se inscrevem seus relatos.

Podemos, com Foucault (2008), dizer que a escrita-título, na emergência de cada relato, não tem por intenção dizer na íntegra o que ocorreu na prática pedagógica ou ser "apenas" eficiente na sua comunicação. O que ela produz decorre do fato de ter sido enunciada em circunstância bem delimitadas. Ou seja, a escrita-título de cada relato tem por função enunciativa indicar que foi produzida por um sujeito, o docente do CC, em um lugar institucional determinado por regras sócio-históricas, o GPEF, marcado por tempos de produção de uma EF pautada pela luta por direitos e possibilidades de ser de outro modo, de afirmar a diferença. Enfim, condições de existência dessa escrita que a definem e possibilitam que ela seja enunciada.

Retomando a padronização da escrita do conteúdo dos relatos, Borges (2019) analisou em sua tese os relatos que estão dentro do site GEPEF na verificação da "escrita currículo", na qual o autor estima que a escrita, dentro de seu aspecto diádico-metodológico, está sendo empregada de forma técnica, e não como uma didática artística e sim como currículo normativo e prescritivo. Afirmar em sua análise que alguns professores e professoras identificam as adversidades da "escrita-curriculo" se tornar em uma "receitinha", fórmula, ou ainda em uma "fazer como".

Assim como Borges (2019), também identificamos tais padrões técnicos nas escritas dos relatos, pois os 21 relatantes descrevem que mapearam, aprofundaram, ampliaram, ressignificaram e, por fim, avaliaram, todos nessa sequência formulada. Percebemos os que não

conseguiram aplicar a sequência, seja devido a feriados, atividades da escola e/ou tempo insuficiente, se sentiam, em alguma medida, culpados.

“Havia ainda outras possibilidades para dar sequência à tematização, contudo alguns acontecimentos escolares, como avaliação global, feriados, feira cultural e conselho de classe, impediram o prosseguimento das situações didáticas. Mas através tessitura deste relato de experiência, acredito que as ressignificações e hibridizações discursivas foram significativas para o 7º D, contribuindo para desconstruir certas visões que eles inicialmente tinham, como também, ressignificar, aprofundar e ampliar seus conhecimentos sobre as lutas e sobre o muaythai” (SOARES, 2017, p.08).

“Deixei passar a oportunidade de tematizar melhor durante o aprofundamento do tema em relação ao mercado fitness, e a discriminação existente em nossa sociedade dado pela aparência física de cada pessoa. Foi uma falha na discussão crítica” (SILVA, 2015, p.11).

“Ao analisar os registros, pude perceber que mesmo faltando aprofundar e ampliar alguns conteúdos que emergiram durante as atividades, ou não tendo se atentado a outros que poderiam ser estudados, o projeto consistiu num interessante desafio ao propor um currículo diferente daquele que as crianças estavam acostumadas” (SANTOS, 2016, p.08).

Em termos foucaultianos, não nos importa o que quiseram formular com a escrita, como mostrar que estão sujeitos aos problemas da prática e que sua pedagogia não é um "mar de rosas". O que interessa é a função enunciativa. Os excertos acima permitem-nos a tomar os enunciados dos relatos, nesses casos, como prestação de conta. Notamos que esse sujeito docente não deixa de lado um modo de escrever conduzido pela ideia de avaliação que a escola básica e superior, majoritariamente, nos impõe como modo de provar o que se aprendeu daquilo que foi ensinado. Ou, até mesmo das práticas docentes de produção de relatórios técnicos que produzem a verdade sobre os alunos. Não podemos deixar de pensar que a avaliação traz marcas do exame inquisitorial da Idade Média, como bem explicou Foucault em *Vigiar e Punir* (2012). Não é nossa intenção escrutinar essa tecnologia disciplinar muito bem elaborada como recurso para o bom adestramento. Mas é de bom tom reforçar, que esse tipo de enunciado indica a presença da força do poder disciplinar nessa padronização da escrita-currículo, que carrega marcas do poder pastoral.

Se não podemos perder de vista que o enunciado tem por função escancarar as condições de existência da formação discursiva, temos, nesse caso do auto culpa, uma discussão muito interessante, pois o que torna uma frase em um enunciado é o fato de podermos assinalar-lhe uma posição de sujeito. Se, de um lado, o sujeito docente do CC ocupa o lugar do literata em oposição ao cientista na produção da escrita-título, de um artista em oposição ao pedagogo na escrita-currículo, por outro, a escrita de um relato parece lhe custar mais esforços para que seja tomado pelas forças pós-críticas. Nos parece que o ato de relatar, nesse momento, ocupa o lugar do docente prestador de contas, do executor de técnicas de ensino e controle, como querem as

perspectivas tecnicistas de currículo. Afinal, comumente na docência ou qualquer ação laboral, os relatórios são mecanismos do exame. Caberiam aqui algumas perguntas: será que os relatos de experiência do CC não escapam ao significado de mecanismos de exame? Será que as forças do poder disciplinar ficam mais poderosas no momento da escrita, visto que essa difere da fala, e, como nos ensinou Foucault (2016), cria outros limites para o autor? Será que o ato de relatar parece uma obrigação de prestar contas e explicar para a coletividade docente o que se está e se quer fazer? Será que prestar contas de que seu trabalho não é perfeito não é uma técnica disciplinar que amarra o docente em discursos pedagógicos que indicam a necessidade de ser eterno aprendiz em detrimento do artista-docente?

Não cabe aqui tentar responder a essas perguntas, mas problematizar a escrita-curriculum, que parece circunscrever-se apenas à prática pedagógica, porém se torna em escrita relatório diante da obrigação que se instaura e, pelo que indica, cria culpa. Ou seja, ao se confessar ao relatar a prática, o docente criador (artista) torna-se docente criatura (dócil) e padroniza o ato de escrever, enunciando uma posição de sujeito produzida pelo poder disciplinar e consolidada pela experiência de escrever como prestação de contas, característica que foi dada ao docente pelo tecnicismo educacional, que fez do docente um simples cumpridor de tarefas previamente formuladas por especialistas. No caso aqui, um comunicador, um porta-voz oficial do CC.

Diante de tais colocações, percebe-se que os relatos e consequentemente a sua escrita, seguem um mesmo padrão, uma mesma fórmula, que se mantém de maneira continua se igualando em sequências fixas ali proferidas para o ensino. Porém, de acordo com Neira e Nunes (2006; 2009), tais aplicações nas quais se fixa um padrão afastam-se do próprio CC, pois os autores deixam claro de que não há nem linearidade tampouco uma receita a ser seguida.

Dentre os 22 relatos analisados há apenas 1 texto que escapa a uma escrita roteirizada. No relato “Entre fritadas, assados e muito cheiro bom: um encontro com o sumô e seus corpos”, Quaresma (2018) descreve como se fosse uma criança narrando a prática:

“Esqueci uma coisa rs rs... Desculpem amigxs... Meu nome é Lucas das Neves Bonetto Quaresma Nunes Neira da Silva Vieira. Sou um menino de 9 anos. Estudo em uma escola bem legal, a comida lá é da hora...Mas, na maioria das vezes, como escondido: no banheiro, embaixo da mesa, no elevador. Quando o elevador travou e eu fiquei preso foi o melhor dia. Comi as 6 bananas que peguei das tias da cozinha” (p. 01).

Interessante destacar que o autor cria outra posição de sujeito para o ato de relatar a experiência no CC. O autor instaura o lugar da criança, sem sê-la. O que, minimamente, podemos inferir que se trata de uma tentativa de falar tomado por outra sensibilidade, outra estética. Na

perspectiva da criança, a escrita segue uma narrativa na qual ele explica as atividades que vivenciou, fala de seus anseios, suas dificuldades. O autor vai além. Ele aproveita para fazer uma relação entre a comida e os lutadores de Sumô, incorporando ao relato um dos aspectos da cultura dos sumotecas de forma fluida, descolada de uma situação didática.

Se por um lado a escrita relatório se consolida pela linearidade repetida das ações pedagógicas realizadas na escola, por outro a possibilidade de escrever sobre o CC permite escapes dentro do que está padronizado. Assim como destacamos as falas das crianças nos títulos, percebemos que a fala de alunas e alunos são frequentemente citadas em todos os relatos, ora de forma dita na interpretação da professora, ora mencionada de maneira literal entre aspas, assim como no relato citado acima, como também nos demais.

“[...] Perguntei quem conhecia um movimento para ensinar aos demais, o Gabriel disse: - “a primeira coisa que temos a fazer é aprender a ginga”, “não existe capoeira sem ginga” [...] No final da aula conversamos sobre o que é a “ginga”. Destacamos a seguir algumas respostas dos alunos: - “é a parte da dança da capoeira”. - “podemos esconder na ginga a malandragem do capoeirista e enganar o adversário”, - “A ginga serve também para descansar e atacar” (MILARÉ, 2008, p.06).

“Briga começa por qualquer coisa e a luta começa com aposta!”, pedi ao aluno que explicasse melhor e ele mencionou a luta do UFC (MMA) que havia acontecido no início do ano entre os brasileiros Victor Belfort e Anderson Silva, na qual muitas pessoas haviam realizado apostas em quem venceria a luta. Essa fala mostrou que o universo das lutas não está tão distante da vida cotidiana dos alunos” (MARTINS, 2011, p.03).

“Observei frases como: “As pessoas tornam as lutas violentas e incentivam o ódio.” “Incentivar o ódio e a agressão é ferir mentalmente o outro, ser superior ao agredido.” “Existe respeito pelos lutadores em lutas profissionais” (SOARES, 2017, p.06).

A possibilidade de escuta da voz das crianças remete-se ao método de ensino dialógico, com base no conceito formulado por Henry Giroux⁴³, pautado na obra de Paulo Freire, com quem o educador estadunidense manteve contanto e assume a influência do pensador brasileiro em sua obra. Para Giroux, um currículo é fundamentado essencialmente pelas concepções de libertação e emancipação (SILVA, 1999). Compreende que é mediante a um processo pedagógico que conceberá a consciência do poder e controle sociais e institucionais. Henry Giroux argumenta que:

“[...] “e a escola e o currículo devem funcionar como uma “esfera pública” democrática. A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo

⁴³ Henry Giroux (1943) está entre os autores que auxiliaram a desenvolver a teoria crítica sobre o currículo nos Estados Unidos.

de emancipação e libertação (SILVA, 1999, p.54).

A compreensão de “voz”, que Giroux acentua, é a necessidade de criação de um meio no qual os pensamentos, desejos e anseios das estudantes e dos estudantes sejam capazes de serem considerados e ouvidos. É pelo conceito de “voz” que autor adquire um espaço ativo à sua atuação, na qual concede um espaço e um papel de contrapor as relações de poder, pelas quais essas vozes têm sido anuladas. Tal conceito tem por sua vez influência freiriana, vindo da “educação problematizadora”, assim denominada pelo educador brasileiro Paulo Freire. A elaboração de diálogo por Freire (2005), enquanto o modo dialético-problematizador concede uma perspectiva de uma sociedade em construção e que está em processo de mutação. Freire (2005) afirma que fora do diálogo, não é possível desenvolver uma educação problematizadora, pois o diálogo é a potência que conduz o pensar crítico- problematizador em relação à conjuntura humana no mundo. Para Freire (1981), é a atividade que transforma, pois é o trabalho realizado por distintos movimentos e grupos que compõem o povo. Sendo a consequência da práxis humana que gera o complemento ao mundo natural, ou seja, o arranjo pautado na experiência humana. Tal método propicia debates com alunas e alunos e, por conseguinte, tem a compreensão de estar incompleto. O mesmo, impede arduamente a reprodução das propensões dominantes transmitidos nos conteúdos abordados como legítimos e universais (FRANÇOSO; NEIRA, 2014).

Françoso e Neira (2014) localizaram a influência de Paulo Freire no CC, que nos indicam que tais noções não estão marcadas apenas no CC, mas na própria influência freiriana no pensamento educacional brasileiro. Por ser uma perspectiva de currículo que emerge no debate das ciências humanas, assim como também emerge nessa transição dos críticos e pó-críticos, o CC em seus primeiros movimentos também adota o pensamento freiriano. Sendo assim, os saberes dos alunos acerca das práticas corporais, geradas no âmbito da cultura, é o que propiciará ao currículo da Educação Física influenciar-se por Freire, aproximando-o do pensamento crítico. Desse modo Françoso e Neira (2014) apontam as influências de Paulo Freire, porém é em Santos (2020) que se faz as reterritorializações com os conceitos de problematização e tematização em Paulo Freire.

Com base nessa linha de pensamento, as professoras e professores relatantes dão oportunidade para que a voz dos alunos possa ser enunciada nas aulas e reverberadas tanto nos títulos aqui proferidos, como em seus relatos.

Em uma ampla perspectiva, é possível compreender que há muitos elementos que se entrelaçam a “escrita-curriculo”, e que apesar de não ser nítido pela literatura ou evidente no

cotidiano escolar, tais composições desses elementos perpassam e influenciam a escrita curricular (BORGES,2019).

O comentário tem o propósito de dizer o que estava calado no texto. Segundo Foucault (1996):

“Deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito. A repetição indefinida dos comentários é trabalhada do interior pelo sonho de uma repetição disfarçada: em seu horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto departida, a simples recitação. O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado. A multiplicidade aberta, o acaso são transferidos, pelo princípio do comentário, daquilo que arriscaria de ser dito, para o número, a forma, a máscara, a circunstância da repetição. O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (p. 25).

Se as aulas são espaços de enunciação dos saberes e o enunciado tem por função a localização das forças de uma formação discursiva, torna-se necessário localizar as posições dos alunos nos discursos sobre as lutas. Dessa maneira, analisamos o que as crianças estão dizendo sobre as lutas.

“Muitos disseram que boxe é “luta” “ataque”, “oponente”, “é assim ó...”, demonstrou José- As crianças disseram que o boxe é isso mesmo, é “machucar”, é “dodói” e também é “quebrar tudo”” (Silva Júnior, 2016; p.03).

“É uma defesa pessoal”; “É uma briga”; “Lutas não podem usar na rua”; “Coisa para se defender”; “Luta para bater”; “Luta é um esporte”; “Luta não é um esporte”; “Luta é dar porrada”; “Luta é violência [...] porque de alguns alunos acreditarem que a “luta não é um esporte”? A maioria disse: “Porque é uma violência” e “Porque machuca” (Silva Júnior, 2015; p.04).

"São estranhos" "São coisas de índio" "Alguns rituais pareciam rituais satânicos" "Tinha poções do diabo", "Quem faz coisas ruins para as pessoas vão pro inferno." “Mas fizemos alguma coisa ruim, ou alguma maldade em nossos rituais? Vamos para o inferno?” questionei o estudante, para tentar entender seu raciocínio sobre nossas atividades (Reis, 2016, p.09).

“Sugeri aos estudantes que definissem o que gostariam de fazer na roda, desde a gestualidade até a musicalidade, pois assim conseguiriam organizar melhor sua participação, sendo assim os estudantes começaram a apresentar muitos questionamentos: “Não dá professor, como vamos fazer não sabemos jogar?”, “Tá doido professor, não sabemos tocar”, “Que jeito?” (Reis, 2016; p.03).

“[...] a capoeira é macumba?”, “por que usam os tambores e aquele negócio que bate com a madeirinha?”, “capoeira é dança e tem que dançar de branco”, por quê? “por causa dos negros” “quem tem religião é a pessoa, burro, não o esporte, você num vê o Kaká, num tem nada a ver futebol num é de crente e ele joga (Reis, 2008; p.06).

“É uma luta de soco e chute”, “Não vale fugir”, “É no ringue, e tem que bater até o outro cair”, “é uma luta em pé, que pode chutar e dar socos, não pode segurar, não pode morder, não pode bater no saco”. [...] “Agora sim! Isso sim é coisa de luta!” [...] “Professor, isso

tá igual ao judô! Nada a ver com muay thai” (Bonetto, 2013; p.05).

“[...] luta é? “fazer pagar pelo que fez, defesa pessoal, descontar raiva, provocação, violência, agressividade, muito louco, perigosa, legal, divertida, dolorida, desestressante, selvagem, batalha, morte, sangue, briga, UTI, estranha, raiva, Bruce Lee, inimigos, masculina, esporte” (Gonçalves, 2009; p.02).

“[...]alguns alunos falaram: “quero ver sangue!”, “quebra ele!”, “acaba com ele” [...] Além disso, questionei as falas violentas que foram respondidas da seguinte maneira: “Ah, professor, é porque sobe a adrenalina”, “a luta é do mal e faz a gente se comportar com violência” (Soares, 2017; p.04).

“[...]para algumas meninas “o corpo da mulher é frágil”, e ela não poderia lutar”, “hoje em dia não era mais assim”, que “as mulheres são mais feministas”, “merecem o mesmo respeito que o homem”. Já outras citaram o fato de que “ainda há muito preconceito em relação à mulher”, “o homem, por se achar mais forte, estupra as mulheres”, e a Júlia citou ainda que sua mãe não cogita o fato dela praticar artes marciais por “achar que é coisa de menino” (Santos, 2016; p.02).

“[...] é uma luta, né professor?”; “O Muay Thai é para desestressar”; “Ele é bom para a saúde porque emagrece”; “Ele serve para defesa pessoal”; “Eu nunca ouvi falar de MuayThai” [...] “Ele é igual a gente. Pensei que ele fosse tipo chinês, de olhos puxados, igual o cara do vídeo”. “Ele explicou sobre aquele colar de flores, o PONG MALAI, que coloca no pescoço do lutador para dar sorte e força. A gente não tinha estudado isso”, “Nossa professor, você viu como aquela menina chuta forte? Não dá pra lutar com ela não”. “O Duka disse que as pessoas acham que o Muay Thai é violência só porque está ligado ao UFC. Mas não tem nada a ver” (Oliveira, 2013; p.02).

“Lutar é bater um no outro”; “Na luta nós aprendemos algumas coisas”; “Lutar é dar soco, cotovelada, joelhada e voadora”; “Não podemos usar as técnicas das lutas para brigar nas ruas” (Martins, 2011; p.02).

“Luta é briga professor, é coisa de doido. Por que coisa de doido? Quem luta é doido? É Prô, tem que sair sangue, os cara ficam se batendo, “que é um esporte”, “que é bater, morder” “tem que dar chutes e socos”, “cabeçada”, “defesa” Isso é coisa de menino, Prô!!! Menina não briga!!! Porque não brincamos de pega-pega? É Prô, menina num luta não!!! Deixa elas pra lá, e vamo luta!!!! (Vaghetti, 2007; p.05).

“Professora! esses instrumentos são de macumba”. Perguntei quem conhecia um movimento para ensinar aos demais, o Gabriel disse: - “a primeira coisa que temos a fazer é aprender a ginga”, “não existe capoeira sem ginga” “é a parte da dança da capoeira”. [...] “podemos esconder na ginga a malandragem do capoeirista e enganar o adversário”, [...] “A ginga serve também para descansar e atacar”. ninguém que faz capoeira pode ficar brincando, todos têm que ficar quietos sem conversar, sem rir de quem erra” (Milaré, 2008; p.03).

“É um tipo de luta”; “É uma luta que usa kimono”; “É uma briga”, “É UFC” (Borges, 2013; p.02).

“A luta em si não é boa nem má, depende da pessoa. Algumas pessoas podem se tornar violentas por fazer uma luta, outras não” (Borges, 2016; p.06).

“As lutas americanas são mentira! Não sai sangue! (WWE). Forma de entretenimento uma diversão e pode se machucar. Não é só uma forma de brigar é de se defender. Não gosto de luta. Não faço ideia. Agressivo eu já lutei muaythay. Gosto de apreciar o kung fu. MMA é uma disputa por cinturão formada por artes marciais mistas. UFC feminino mostra que

a mulher pode lutar e é forte. A luta é esporte. É agressivo e violento. É uma profissão. Artes marciais são lutas de espada como a esgrima. [...] “Macumba era coisa de feitiçaria. É coisa do mal que as pessoas fazem para outra; [...]. As batidas do tambor é a mesma da capoeira; (Cruz, 2014, p.03).

Assim como as falas acima, nota-se alguns temas em suas falas que mais se destacam, como gênero na qual relata-se o discurso da mulher frágil ou ainda de ter distinção das práticas por gênero; religião e etnia se mesclam sempre que a Luta temática é a capoeira e a briga e/ou relacionada a violência⁴⁴. É notório observamos que ao docente perguntar “Luta é?” a resposta imediata foi briga, é quebrar tudo, é coisa de doido ou ainda dizendo que luta é do mal e que gera um comportamento violento. Temas estes que aprofundaremos nos tópicos seguintes.

A fala das crianças ao que se remete o que “é” e o que “não é” Luta, diz muito de sua perspectiva sobre o seu olhar ao mundo que a rodeia. Ao compreender e identificar o universo cultural das alunas e dos alunos, revela-se um elemento pedagógico fundamental para mapear o meio cultural no qual as alunas e os alunos permeiam.

Nos dispusemos a aferir que tais falas estão carregadas por influências do meio cultural vivenciado pelas crianças, principalmente pelos produtos que consomem divulgados pela televisão, filmes, vídeos e internet. Acreditamos que esse trajeto tende a se ampliar, a medida que em velocidade assustadora a internet se dissipa e alcança a todos, até mesmo aqueles desprovidos de condição financeira. Recuero (2009) localiza em sua pesquisa o tópico das redes sociais na internet como uma narrativa para compreender a sociedade e seu funcionamento como um sistema ou rede, ou ainda como uma estrutura. De acordo com a autora, as junturas nas quais as redes se articulam refletem suas construções identitárias, localizada em um ciberespaço no qual é desterritorializado. Afirma que referem-se a representações arquitetadas e retidas por meio das negociações sociais e das relações através das comunicações, que retratam um jogo tático de apropriação, a singularização das zonas de mediação, a reestruturação de si aspirando o reconhecimento pelo outro e a sua glorificação de pertencimento a uma certa comunidade.

Tais ideias e concepções são cada vez mais atreladas a sociedade do infoentretenimento, na qual também se vincula o comércio, a política, a moda, a arquitetura, os esportes e, claro, as Lutas e muito mais.

Nessa perspectiva se compreende que as redes midiáticas são uma ampliação da

⁴⁴ Salientamos que tais temáticas identitárias como gênero, religião e raça serão ampliados no arquivo 3 “Trabalhando com as Identidades.

realidade que tateia o mundo real e assemelha ter os mesmo parâmetros e leis, no qual valida a não distinção entre o mundo virtual e o real, assim como podemos compreender a mecânica das Lutas dentro da Educação Física e nos discursos dos discentes e dos docentes. As Lutas, a mídia, as redes e o espetáculo se entrelaçam e mesclam em um panorama que transcende o digital.

No artigo de Santos Júnior e Neira (2019), também se observam características em comum as nossas ao investigarem os dizeres das crianças em relatos. Os autores afirmam que ao interagir com as lutas, danças, brincadeiras, ginástica e esportes, os discentes, presos aos regimes de verdade que acessam acerca dessas práticas, permitem, evitam ou rejeitam os significados fixados perante a eles. Anuímos que,

“A exposição de imagens e os questionamentos a favor de quem não é reconhecido imprimem nas crianças reflexões acerca daquilo que as atravessa cotidianamente. A sensibilidade do docente na trama pedagógica é fundamental para possibilitar a construção de diálogos outros, na tentativa de ir além do que se apresenta de modo cristalizado desde a tenra idade” (p.07).

Assim como Santos Júnior e Neira (2019), também acreditamos que professoras e professores concebem meios que propiciam a interpretação no currículo alcançado pelos discentes, dessa forma proporciona uma ruptura dos moldes tradicionais, que decidem por seus conhecimentos pré-moldados. Esse acontecimento propõe se permitir, a dispor do dizeres e saberes das alunas e dos alunos, instigando situações que enriqueçam os dizeres e saberes entre os mesmos; são através das práticas corporais que os significados se conduzem, tornando-se imediato as manifestações dos discentes por intermédio da verbalização de seus dizeres e das suas gestualidades perante a prática.

Desse modo entendemos que os dizeres manifestados pelas crianças se deslocam entre lugares dos discursos de raça, gênero, religião entrelaçados à prática das Lutas na escola. Pois ao entrelaçar as vias de distintas narrativas que buscam fincar os saberes das Lutas, assim como Santos Júnior e Neira (2019), similarmente também suspeitamos que os docentes ocasionam brechas na edificação de subjetividades.

O embate do poder cultural para fixar significados e definir fronteiras se torna evidente quando investigamos elementos da cultura corporal. Segundo Neira e Nunes (2011) no ringue das lutas pela fixação de significados, pode-se reter por um longo tempo à margem da sociedade, como assim apontado nesse estudo, as Lutas. De acordo com os estudos de Stuart Hall (2003) refere-se a um componente desestabilizador e preocupante da cultura, assim como complementam Neira e Nunes (2011) “Estar à margem é estar permanentemente na fronteira, consequentemente [...]”

(p.678).

Um exemplo, é o percurso da capoeira, a qual se consagrou símbolo nacional, seguida de períodos longos de marginalizações e lutas; hoje a mesma prática está presente em academias de elite, clubes e escolas, dentre outras. Tal ato não se deu por um processo aleatório e imprevisto, e sim por intermédio de lutas por significação. Como elemento cultural, a capoeira não apenas alastrou locais de atuação, ela também promoveu um ato político da cultura negra. Percebe-se que corresponde à um deslocamento contínuo na disputa do poder cultural que fixa e denomina a maioria de seus representantes das práticas da cultura corporal (NEIRA; NUNES, 2011).

Tais rearranjos culturais desarranja os alicerces sociais que amparam os sujeitos, fomentando alterações nas maneiras de pensar, de ser e de sentir; para Hall (1997), a linguagem evidencia encargos essenciais quanto à organização das sociedades e da estrutura, facultada a potência de mudanças culturais, deslocamento e do trânsito de produção. Em suma, a cultura, adota uma postura característica em todos os parâmetros da vida social, dado que as práticas sociais emitem um significado (NEIRA; NUNES, 2011).

Esse modo de pensar o currículo, por intermédio de recomposição a partir do cotidiano dos discentes, segundo Santos Júnior e Niera (2019), é capaz de se transgredir as experiências educacionais um espaço possível de combater as atuações coloniais que permeiam a zona escolar, sendo dessa forma “um confronto propício a cindir as assimilações comumente impostas aos estudantes dentro de um jogo previsível e imóvel” (p.13). Os autores ainda ressaltam o quão significativo e surpreendente são as consequências dos abalos e embates de significados nas práticas compostas pelos discentes e docentes, modificando o que antes permanecia fixo. Reforçam que tais meios apenas ampliam a negação as aulas ditas como pré-montadas; na qual, não direciona o docente a armadilha do imprevisto, e sim se reconhece e se dá voz as práticas vividas em sala para assim se arquitetar a prática seguinte, avaliando cada circunstância como um propulsor de novos saberes.

Dessa maneira a “voz” proferida relaciona-se com à gramática cultural e os meios pelos quais cada discente articula, assimila e concebe os meios para o entendimento a seu redor. Dar condições para legitimar a voz é fundamental para saber não apenas de onde partir, mas para compreender a partir de qual lugar se fala, quais crenças estão sendo enraizadas, quais paradigmas quebrar, quais questionar e quais ampliar. À vista disso, cabe as professoras e professores compreenderem que é por meio das “vozes” que o discurso e a interação com os outros são

edificados culturalmente.

Retomamos que tais análises não pretendem definir o como fazer uma “escrita-curriculo” ou mesmo seus meios para o ensino se são corretos ou verdadeiros, pois de acordo com Farge (2017) os arquivos se remetem a espaços que são capazes de se reestruturarem as estruturas intelectuais e simbólicas do pretérito, na qual se identifica como uma sede que não elabora “a” verdade, mas que elabora tanto no banimento como na identificação dos componentes, nos quais se fundamenta “um discurso de verificação distante da mentira” (p.94), transitando poderes com diversos discursos. Dessa maneira, ao compreendermos os modos pelos quais os discursos sobre as Lutas se dispersam nas aulas do CC, permitimos edificar um arquivo cultural dessas práticas. Em vista disso, em nosso segundo arquivo cultural de Lutas, adentraremos nas análises sobre os discursos de contraposição.

4.2. Arquivo: discursos de contraposição

Retomamos, neste momento, as justificativas dada pelos docentes para não inserirem as Lutas no currículo encontradas na nossa pesquisa: a falta de materiais; o medo da relação entre Lutas e violência e a falta de experiência dos professores com a temática, tanto por não serem praticantes de alguma Luta como pela não vivência acadêmica apropriada. De acordo com Foucault (2008), a explicação de eventos do discurso, nos arrebatava uma outra questão: “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2008, p.30).

Pautadas nessas afirmações e interrogativa, ressaltaremos nesse arquivo o enunciado "a falta de experiência com o tema" e aquele que relaciona Luta com violência de modo a indicar os discursos produzidos pelos professores acerca das suas estratégias para lidar com eles. Importante frisar que o elemento dos discursos a respeito das Lutas na escola consiste no jogo das regras que delimitam e determinam as variações desses distintos objetos, sua não-identidade ao decorrer do tempo, a fissura gerada, sendo a inconstância entre esses discursos que detém sua continuidade e ampliação de saberes diante de seus representantes.

Dessa maneira procuramos analisar como nos 22 relatos esses professores e professoras discursam sobre essas dificuldades e o modo como atuam para superá-las. Para tanto, sublinhamos, novamente, que, para Foucault (2008), o discurso é um conjunto de enunciados, o qual se caracteriza também pela sua organização acerca do que pode e o que não pode ser dito em uma sociedade, ou seja, ele é constituído por regras sociais de criação e de circulação, assim como os meios de regulação de quem pode falar e quando pode falar. Nos explica o filósofo que:

“O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico - fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicitades do tempo (FOUCAULT, 2008,p.133).

A investigação do discurso está posta perante o repetido signo da totalidade. Indicamos como os distintos artigos abordados retratam uns aos outros e se constituem, assim, em uma imagem única. Entretanto, transportam significações elementares para seu tempo e espaço (FOUCAULT, 2008). Portanto, buscaremos analisar o que está dito e o que não está dito, o que entrou e o que ficou de fora dos relatos e artigos analisados.

4.2.1 A falta de experiência

Em relação aos discursos que exaltam a falta de vivência com a prática como mote para justificar a ausência das Lutas no currículo da EF, percebemos que esse motivo não impossibilitou as professoras e os professores adeptos do CC a trabalharem com o tema Lutas.

“É importante ressaltar que eu não sou e nunca fui praticante de nenhuma dessas modalidades e que para poder realizar esse trabalho precisei pesquisar sobre todas elas. Internet, livros, filmes, revistas especializadas e conversas com praticantes de lutas contribuíram muito para que eu pudesse me apropriar de alguns conhecimentos sobre essas práticas da cultura corporal” (MARTINS, 2011, p.06).

“[...] Devido à falta de familiaridade, relutei a princípio em trabalhar com esse tema, no entanto, me propus a pesquisar a respeito em alguns sites e também busquei informações com alguns colegas que treinam e dão aulas” (BORGES, 2013, p.01).

“Como também não conhecia o Muay Thai, realizei diversas pesquisas na internet sobre a luta e conversei com uma praticante dessa modalidade, que me ensinou alguns chutes e socos e me explicou como era a sua aula” (OLIVEIRA JUNIOR, 2013, p.03).

Apesar de apenas 4 dentre os 22 relatos apontarem para as inseguranças dos docentes sobre o ensino do tema, percebemos em algumas sutilezas em suas escritas que a maioria das autoras e autores não tinham experiência com tema, seja pela incerteza de sugerir uma prática próxima da Luta escolhida, optando assim por outro viés e aplicando os jogos de lutas e/ou jogos de oposição, ou pela própria insegurança, dado não terem conhecimento sobre a cultura da luta tematizada (sua parte histórica, regras, condutas, vestimentas, hábitos, nomes dos golpes, das armas, dentre outros). Mesmo a ausência de experiência e o desconhecimento da prática com as Lutas não os impossibilitaram de realizarem a tematização, mostrando, assim, que há uma superação das dificuldades por parte dos docentes do CC em relação aos seus colegas que atuam em outras perspectivas de EF, como indicaram as pesquisas. Compreendemos, dessa maneira, que sua experiência ou não com o tema não se torna de grande importância ou empecilho para o exercício docente com as Lutas, pois habituados a ministrar aulas acerca de outras práticas corporais as quais não conhecem ou nunca as vivenciaram ou, até mesmo, tematizaram, se torna algo "orgânico" para esses docentes do CC. Mais! Como se percebe pelos excertos acima, exaltam os desafios que encaram para além de seus saberes. Tarefa que também contribui para abrir espaço para os saberes discentes, reforçando sua atitude ético-política para com o CC.

Como se nota, os docentes assumem outra posição discursiva em relação aos discursos pedagógicos correntes que tratam das Lutas nas aulas de Educação Física. Se a ausência de uma formação específica sobre o tema Lutas pode levar ao imobilismo docente ou a negação em

trabalhar com essa temática nas aulas, como colocam os estudos relatados, as condições dadas pelo CC, anunciadas como *artistagem da escrita-curriculo*⁴⁵, e a importância de uma atitude *etnográfica docente* para tratar das práticas corporais (NUNES; NEIRA, 2009a; NEIRA; NUNES, 2009b), conduzem os docentes do CC a buscarem as informações necessárias para que o tema Lutas não fique ausente do currículo da EF, contrariando, de algum modo, as pesquisas.

Neira e Nunes (2009) propõem que para a realização do CC é importante que os alunos e os próprios docentes adotem a condição de *etnógrafos*, a fim de conhecerem minimamente a cultura corporal da prática tematizada. Isto é, que ambos se envolvam na “leitura e interpretação” dos múltiplos aspectos envolvidos na prática corporal a ser tematizada. Destacam a importância desse envolvimento para que todos estejam municiados de dados obtidos por meio de instrumentos elaborados coletivamente como observações, relatos, narrativas, constatações, entrevistas, questionários ou leituras orais dos signos pertencentes à prática corporal e abastecerem os encaminhamentos didático-metodológicos. Trata-se dos diversos “textos” a serem lidos e interpretados antes e durante as atividades didáticas. Prática que encontra respaldo no modo de pesquisa característico dos Estudos Culturais, que, como já apontamos, compõem o rol de campos teóricos que produzem o CC. Como explicam Frow e Morris (2006), é comum as pesquisas nos EC se abastecerem da análise textual, feita a partir dos artefatos midiáticos (jornais, televisão, revistas, cinema, redes sociais etc.) da cultura de massa e da *etnografia*, no caso das investigações realizadas no interior de grupos culturais diversos, ou, nos dizeres de Silva (2002) nos estudos das chamadas *subculturas urbanas*.

Como indicou Borges (2019) em sua pesquisa, o sujeito docente do CC vincula-se à uma forma *aletúrgica*, tornando-se *assujeitado* aos seus discursos pedagógicos, isto é governável pelas teias de saber-poder do CC, pois manifesta nos relatos de prática publicados um engajamento para com a verdade (do CC), legitimando-a em si mesmo e por si mesmo. É de bom grado explicar que para Foucault, *alelúrgia* seria o ato pelo qual a verdade se manifesta.

“[...] poderíamos chamar de “alelúrgia” o conjunto dos procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se revela o que é dado como verdadeiro em oposição ao falso, ao oculto, ao indizível, imprevisível, ao esquecimento, e dizer que não há exercício do poder sem algo como uma *alelúrgia*” (FOUCAULT, 2009, p. 8).

Bonetto e Vieira (2021), indicam que os encaminhamentos didático-metodológicos do CC como: mapeamento, aprofundamento, ampliação, ressignificação, registro e avaliação

⁴⁵ Retomamos que as noções de *artistagem* e *escrita-curriculo* já foram esmiuçadas anteriormente.

compõem a aleturgia do currículo cultural. Do mesmo modo, podemos dizer, ao modo de Foucault (2008), que tais práticas discursivas são dispersões de um discurso educacional que emerge a partir de matizes pós-críticas, das quais também se produzem os princípios pedagógicos (NEIRA; NUNES, 2009a) ou ético-políticos do CC (BONETTO, 2016). Atrevemo-nos a dizer que essa aleturgia se expande para além dos encaminhamentos e princípios, pois não se pode desconsiderar que Neira e Nunes investem em vários textos na produção de orientações/sugestões para que o CC atenda às demandas produzidas pelo discurso educacional pós-crítico, no caso, a atitude etnográfica. Esta, por sua vez, reforça essa formação discursiva por conta da sua atual presença nos discursos pedagógicos mais amplos, principalmente nas pesquisas educacionais, ou, minimamente, com indicação da sua importância (McLaren, 2000), como sugerem Neira e Nunes (2009a). Não por menos, em outros relatos essa "atitude" exaltada por Neira e Nunes (2009) está presente, como se percebe no trabalho de Neves (2017) acerca do Maracatu ou mesmo no *link* específico do sítio do GPEF intitulado "vídeo", que contém uma aba denominada Etnografias. Nessa aba, encontram-se diversas gravações de etnografias feitas por docentes do CC acerca de variadas práticas corporais, que servem de fonte de dados para os docentes ou, pelo menos, como reforço para a importância dessa atitude⁴⁶.

Borges (2019) ainda nos ajuda a entender os jogos de força que constituem o regime discursivo do CC. Destaca que o multiculturalismo crítico e os estudos culturais compõem a maioria das produções vinculadas ao CC. Estes campos emergem nas últimas décadas na esfera educacional e encontraram guarida e condição para a sua materialização no CC, que os introduzem como ferramenta pedagógica de forma pioneira na EF. Essas forças se ampliam mediante as afirmações de Neira e Nunes (2006; 2009a; 2018; 2020; 2022) que enfatizam que o CC tomado como dispositivo curricular pedagógico busca responder a uma das exigências educacionais destes tempos: tratar das problemáticas relativas à produção das identidades culturais e das suas práticas de representação discursiva ou não discursiva - aspecto central nas teorias curriculares pós-críticas.

Segundo Silva, (1995), as teorias do currículo têm corroborado a entender a relação entre poder e identidade social, conhecimento, logo, a produção social. Essas teorias revelam que a desigualdade escolar oculta as relações entre poder e cultura. Entretanto, parte da teorização

⁴⁶ Não nos interessa debater se o que propõem Neira e Nunes ou mesmo o que os docentes fazem se trata mesmo de etnografia. Nesse sentido, indicamos a leitura de SALOMÃO, A. F. Pesquisas etnográficas em Educação Física escolar: um balanço de dissertações e teses. 2017. 152 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2017.

crítica do currículo mantém-se no debate entre poder e saber, tal como se fosse uma causadora da outra. A lógica para ter poder é preciso deter o saber, nos aponta que o poder desfigura a produção e distribuição do conhecimento, o que atesta uma visão realista. Portanto, na teoria crítica do currículo, o saber é determinado como certo, universal; pois quem dispõe o poder sobre ele pode exercer o desfrute de governar. Para os pós-estruturalistas, no entanto, saber e poder não se decompõem um no outro, tampouco são a mesma coisa. Na lógica foucaultiana, o poder é uma maneira de controle e regulação para governar o comportamento humano. Ele pressupõe o saber, que, por sua vez, não está isento dos efeitos de poder.

De acordo com Silva (2002), o currículo é uma zona central de edificação da sociedade; para o autor em tais espaços se entrelaçam práticas de poder, de significação e de identidade social, pois advoga que o currículo precisa ser elaborado como central para reestruturação educacional e social. No qual, nele se dão lutas por hegemonia e por fixação dos significados (SILVA, 2002).

Um dos efeitos da perspectiva dos estudos culturais para a teorização curricular pós-crítica e abraçada pelo currículo cultural consiste no decrescimento das fronteiras entre o saber acadêmico escolar e o saber cotidiano, juntamente como saber da cultura de massa; pois todo o saber, à proporção em que se instala num sistema de significação, é cultural (SILVA, 2002; NEIRA; NUNES, 2011). Sendo que, como sistema de significação, todo saber está fortemente conectado com relações de poder. Nessa perspectiva, os EC exercem uma espécie de igualdade entre as diversas formas culturais; pode-se afirmar que os EC ressignificam o exercer pedagógico, fazendo com que seja central no cenário educacional, como discurso, culturas, identidades, poder e representação (NEIRA; NUNES, 2011). Os estudos que se dedicam sobre o CC em execução constataram que as professoras e professores escapam da submissão ao daltonismo cultural, pois renegam circunstâncias que objetivam a fixação e artificializam as manifestações de condutas igualitárias dos discentes (NEIRA; NUNES, 2020). No que se refere nos meios de diferenciação pedagógica, a procura pela homogeneização das estratégias de aprendizagem é um dos traços dos currículos tradicionais em função ao pacto dos críticos e da eficiência social, que atribui a igualdade como premissa da transformação social (MOREIRA; SILVA, 1995). Nos trechos a seguir, os relatantes afirmam suas pesquisas sobre o assunto e a sua busca por também aprender juntamente com os alunos.

“Em umas dessas aulas de contextualização teórica, um aluno do 3º ano F nos falou que já tinha praticado o boxe, não estava mais treinando, mas que ainda tinha um par de luvas que usou durante o tempo em que treinou. Aproveitei essa oportunidade para pedir a esse

aluno que trouxesse as luvas e nos falasse um pouco sobre o que tinha aprendido. Nesta aula, com as luvas desse aluno fizemos uma contextualização sobre o porquê das luvas e do protetor bucal como equipamentos de proteção” (SILVA JÚNIOR, 2015, p.06).

“[...] dois alunos que já haviam praticado colaboraram para explicar a postura e alguns golpes como: jab, direto, gancho, cruzado, joelhada, cotovelada, esquiva e chute” (SORARES, 2017, p.02).

“Conversando com eles sobre o que eram esses movimentos com o corpo, um deles, que pratica na igreja e que seu tio é capoeirista, respondeu: “é a ginga!” Ele foi ao centro e demonstrou para a turma o que era a ginga” (NEVES, 2013, p.02).

“Dando sequência ao trabalho, conversamos sobre como poderíamos vivenciar o caratê em nossas aulas, e nesse momento, as crianças que possuíam experiência na luta auxiliaram as demais, ensinando alguns golpes. Outra contribuição dada por essas crianças foi a apresentação dos seus materiais de luta (kimono, luvas, faixas, bandagem). Elas também explicaram algumas partes do treinamento de caratê que faziam em suas academias, sendo elas o kihon, o kata e o kumite” (SANTOS, 2016, p.02).

“O Claudio (aluno com nome fictício) demonstrou a posição de luta do Muay Thai e alguns golpes de soco, dentre eles o jab, upper, direto e cruzado (OLIVEIRA JUNIOR, 2013, p.02).

“[...] o aluno Cristhian disse que aquilo não era judô. Pedi que explicasse melhor como era o judô. Ele foi ao centro acompanhado de um colega e realizou um determinado movimento, que consistia em segurar a pessoa pelos braços e passar uma rasteira para poder derrubá-la. O Cristhian contou à turma que já praticara judô há um tempo atrás, porém, não sabia muito mais do que aquele movimento que havia demonstrado. Neste instante, solicitei que as crianças realizassem o movimento a fim de sentirem como é realizado um golpe de judô” (VAGHETTI, 2007, p.06).

Dessa forma, fica evidente de como o CC descentraliza o conhecimento e o compartilha com o discente ao dar espaço para que a posição de sujeito aluno seja potencializada ao possibilitar que os alunos possam expor os conhecimentos adquiridos na trajetória de vida de cada um, possibilitando as vivências diversificadas, seja de docente para discente e/ou de discente para docente, que implicam experiências de si muito diferentes daquelas que outros currículos promovem. À vista disso, percebemos que a relação ensino-aprendizagem e poder não é apropriada pelos docentes do CC, pois é construída uma troca mútua de saberes, nos quais se articulam e se compõem.

Sendo assim, compreendemos que, diante dos arquivos analisados, é através da escuta ativa das falas das crianças que se constitui um espaço aberto a sua atuação, na qual concede às alunas e alunos um espaço atuante e uma ação para contrapor as relações de poder pelas quais essas posições de sujeito têm sido anuladas. Logo, a professora e o professor não precisam, e nem seria possível, ter o conhecimento de todos os temas trabalhados, pois ao partilhar seus saberes os próprios discentes são quem guiam as vivências sobre o tema aplicado. Desta maneira, é produzida

uma aprendizagem bilateral; quebrando assim, o mito professor “sabe tudo”, professor “tem que saber mais”, e desentrelaçando as amarras do poder arregadas nessa relação docente/discente. Algo que nos ficou nítido no capítulo anterior sobre a escrita-curriculo. A questão da não prática, do não saber e da não experiência com o tema Lutas é superada também através dos saberes dos alunos, ou seja, ao potencializar as posições discursivas discentes, os docentes superam a inexperiência em suas aulas.

Para o Currículo Cultural o que importa é entender as relações saber-poder que as constituem e as alteram ou as mantêm (NEIRA; NUNES, 2000). Os discentes chegam à escola com um abundante capital cultural e com poderosos e diferenciados modos de compreensão acerca dos múltiplos âmbitos da realidade. Isso não significa que os conhecimentos acessados, construídos, reconstruídos pelos estudantes se encontrem livres de condicionamento e contaminação, muitas vezes repletos de representações negativas sobre temas, grupos culturais, saberes etc. Afinal, como nos ensinou Foucault (2008), todo discurso é uma dispersão de outros. A relevância desses procedimentos se encontra no fato de que os alunos tenham a oportunidade de conhecer os fatores e as influências que condicionam seus modos de ser e estar no mundo. Essa intencionalidade se opõe às demais perspectivas curriculares, pois, como pontuou Nunes (2006) tais perspectivas seguem precisamente as metanarrativas modernas por meio dos métodos das ciências. Os currículos modernos da Educação Física, tecnicista ou críticos, proclamam uma identidade verídica e autêntica, fundamentados nos paradigmas da emancipação e da totalidade que por intermédio dos questionamentos produzidos pela pós-modernidade geraram insegurança e incertezas na prática docente. Contrariamente, segundo Neira e Nunes (2009), um currículo pós-crítico de Educação Física, ao sustentar-se nos parâmetros pós-modernos, não se limita em métodos rígidos ou pré-determinados, o que não quer dizer falta de rigor, preza pela produção e inovação do que ainda não foi pensado, descentraliza o poder do saber docente, vindo do âmbito acadêmico, sem negar o saber científico, e abrange saberes de distintas áreas discursivas, incluindo o senso comum, as práticas culturais populares coexistentes com a cultura da escola e até os saberes das ciências esquecidos em meio às lutas por hegemonia que ocorrem na própria Ciência (NEIRA; NUNES, 2022).

De acordo com Neira e Nunes (2009a), trazer os saberes das alunas e dos alunos para compor o currículo escolar possibilitam o acesso a uma gama de saberes, tradições, práticas sociais, particularidades históricas e culturais comumente desvalorizadas pelas tradições escolares. Os saberes modernos evidenciam como nocivo, incomum e anormal qualquer meio que os impeçam

de conduzir a diferença para as margens sociais ou impedir a força de seu acontecimento. Não é ao acaso que esses fundamentos forjam a ação ininterrupta de governá-la, com a intenção de apropriá-la à ordem normativa e repelir o risco da sua presença (NEIRA; NUNES, 2020).

Para Neira e Nunes (2020, p.28) “não à toa, a diferença é tratada como o Outro, o diferente ou a diferença cultural”, na qual é claramente evidenciado nas teorias tradicionais e críticas do currículo, diante de seus rudimentos de consciência e desenvolvimento, que descartam para aprovar e que excluem para incluir, consequentemente estabelecem e fixam os deficientes, os dominados, os alienados, os inábeis (NEIRA; NUNES, 2020). Na contra-mão, no currículo cultural os docentes fazem com que os discentes percebam as mestiçagens e hibridismos dos discursos, das culturas, tornando a ambos em pesquisadores do cotidiano (NEIRA, 2015). À proporção que potencializam as atividades didáticas, professoras e professores subjetivados pelo CC similarmente contemplam à ancoragem social dos saberes, ou seja, procedem da ocorrência social das práticas corporais, localizando os saberes socio-historicamente dissertados.

Dessa forma, a escola, ao engrenar a reconstrução dos saberes, favorece um processo contínuo de produção de subjetividades, o qual auxilia o indivíduo a assimilar que o conhecimento é gerado a partir de um contexto e, portanto, necessita do acesso crítico à representações diversas para a sua constante ressignificação, visto que do ponto de vista pós-moderno, o conhecimento deixa de ser disciplinar e torna-se temático (NEIRA; NUNES, 2009).

4.2.2 O discurso da violência na tematização das Lutas no Currículo Cultural

Nos relatos acerca do tema Lutas, encontramos 20 que enunciam a questão da relação entre violência e as Lutas. Em alguns, está presente a representação das Lutas como algo que incentiva a violência, enunciada por membros da comunidade educativa como pares, direção e familiares e fator contestável por essas pessoas acerca da escolha docente. Em outros, a violência é parte da tematização, pois, entendem alguns docentes que este é um assunto que precisa ser tratado, indicando, também, que os mesmos, em boa medida, também compreendem que há algo nessas práticas corporais que precisa ser filtrado. O que procuramos retratar abaixo são alguns elementos teóricos que possibilitam aos docentes encarar esses regimes de verdade para produzir outros e, também as condições de existência que reforçam tais regimes no interior das escolas.

Iniciamos retomando que parte da epistemologia do CC se ancora em Stuart Hall, que anuncia a centralidade da cultura, a qual escapa da perspectiva de margem e centro. Hall (1997)

compreende que não há lacuna para os binarismos, como por exemplo periferia versus centro, assim como demais oposições que denominam o modo de pensar moderno. O entendimento de centralidade retrata a impossibilita que as classes hierárquicas dominantes se apoderem do pensamento, transcende barreiras e consequentemente descentraliza o poder e o conhecimento. O que nos permite contestar o significado de Luta como algo violento e da imperiosa necessidade de higienizá-la, a fim de garantir-lhes aspectos mais "válidos".

Hall (1997) afirma que a centralidade da cultura possui dois aspectos que regulam o cultural e o social na contemporaneidade: um aspecto substantivo e outro epistemológico. O aspecto substantivo compreende-se “o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular” (1997, p.16), ou seja, refere-se ao que o autor denominou de revolução cultural. Hall (1997) questiona como o crescimento da indústria cultural por mediação das tecnologias de informação e o progresso constante dos meios de comunicação influenciam a dominação cultural e social. Dessa forma, para o autor, da mesma maneira, na qual, decorrem transformações culturais globais, a existência das pessoas também é influenciada pelos meios de comunicação. Ou seja, hoje a informação está há um “*toque*” de distância, a rapidez com a qual as informações circulam, geram uma confusão de saberes, seja pela pesquisa rápida na busca por algo, ou seja, por algo que se torna verídico a partir do momento que está circulando na “*rede*”.

E por epistemológico compreende-se “à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a 'cultura' é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (1997, p.16). Para o autor o aspecto epistemológico é denominado de *virada cultural*. Nessa perspectiva, compreende-se a conexão que a cultura retém com aspectos econômicos, sociais e políticos, tal como a economia que também é edificada culturalmente, no qual aponta a relevância de se conceber a dimensão cultural como componente fundamental no campo social.

É importante entendermos essa virada cultural, que Stuart Hall (1997) propõe, ancorado em ferramentas foucaultiana, como extremamente atual; pois se relaciona às relações de poder que geram ou dão força aos discursos aos quais operam uma rede cultural em que comunicam e transformam nossa percepção e entendimento do mundo. Significa que conceitos elaborados em livros didáticos, músicas de determinados grupos, os tipos de notícias divulgadas, o modo de se vestir, de dançar, o design de um automóvel, as músicas que *viralizam* nas mídias, as plataformas

digitais mais acessadas, o modo como as Lutas são abordadas nos filmes, animes, academias ou as aulas de Educação Física etc. não são somente componentes culturais; são componentes produtivos que arquitetam e inventam sentidos, implementam identidades e representações que conduzem e operam nos meios contestados da cultura, comercializando os significados que definem as hierarquias, de como se deve ser, de quem é quem e de quem pode e de quem não pode. Relacionado com essa abordagem socioconstrucionista⁴⁷, para que nos consigamos intervir criticamente nessa sociedade que está sendo construída seja como professora ou professor ou até mesmo como produtor de conteúdo na *internet*⁴⁸, compreender quais discursos estamos ajudando a propagar e quais representações sobre os grupos menos privilegiados da sociedade estamos ajudando a reproduzir ou não.

Desse modo, fica fácil compreender algumas manifestações de membros da comunidade, pois não há como negar a propagação de notícias em que torcidas de futebol se envolvem em confrontos permeadas de enunciados acerca da presença desses sujeitos em academias de Lutas. Não há como negar as disputas que ocorrem nas escolas que culminam no tradicional "te pego lá fora!" cujo embates são publicizados pela presença de praticantes de Lutas por parte de um ou de todos os envolvidos. Muito menos negar, a força do discurso da masculinidade que levam muitos pais a matricularem seus filhos nas academias de Lutas ou mesmo de jovens que buscam afirmar-se nessas contendidas.

Por outro lado, é recorrente na formação do licenciando de Educação Física a presença de livros como: “1.000 Jogos e Brincadeiras Direcionadas: De Aprendiz a Atleta⁴⁹” ou, como, “O grande livro dos jogos: 250 jogos do mundo inteiro para todas as idades⁵⁰” ou ainda vídeos como “10 Top brincadeiras de coordenação motora ampla para crianças de 4 a 6 anos”, “Top 5 brincadeiras incríveis de coordenação motora e lateralidade para fazer em casa e na escola”, que apresentam em seu repertório algumas estratégias de atividades de combate, que produzem outros sentidos às mesmas. Indo um pouco mais adiante nessa breve pesquisa na plataforma de vídeos *youtube*, identificamos que ao pesquisar por “aula de lutas educação física escolar”, apareceram

⁴⁷No período de 1970 a 1980 a teoria construcionista social passou por inúmeras transformações, nas quais o autor Michel Foucault tornou-se um dos principais responsáveis. Advoga o filósofo que os indivíduos constroem seus saberes por meio das interações sociais (FOUCAULT, 1981).

⁴⁸GPEF: possui uma página na plataforma de vídeos *youtube*, chamada “Educação Física Cultural GPEF-FEUSP”, na qual compartilha com seu público experiências de professoras e professores, aulas aplicadas e debates sobre assuntos do currículo da EF.

⁴⁹Autor Guilherme Moreno. precisa preencher os dados no formato ABNT.

⁵⁰Josep Maria Allué.

cerca de 20 mil vídeos sobre o assunto. Em uma rolagem de tela, nos atentando aos títulos, notamos que os 150 primeiros vídeos, mais vistos⁵¹ são sobre jogos de lutas e/ou jogos de oposição. Ao pensarmos em nossa revisão, que acarretou o pontapé inicial desta pesquisa, os artigos publicados sobre o tema lutas do ano de 1998 até o ano de 2019, e ao verificarmos em uma breve pesquisa nos vídeos mais visualizados sobre o tema, compreendemos diante de tais dados, semelhanças dentre o conteúdo proposto, o método empregado e defendido, o docente como centro do conhecimento, até mesmo os jogos de Lutas aplicados se igualavam ou assemelhavam. Dados que tanto reforçam um modo de ensinar, como os objetivos que se devem alcançar com o uso das Lutas como atividades com finalidades motoras, físicas, cognitivas todas elas de certa maneira pausterizando qualquer noção de Lutas como algo violento ou, até mesmo, ressignificando seus significados históricos e filosóficos, produzindo outros regimes de verdade acerca de sua presença na escola, centrado apenas nos efeitos que a aquisição da técnicas que qualificam o repertório motor e o desenvolvimento dos estudantes. No pensamento de Silva (2002) que afirma a inquietação expressa no modelo tecnicista de currículo é com o encadeamento de pessoas e não com o encadeamento do conhecimento. Ou seja:

“[...]sujeitar as pessoas a este modelo de currículo poderia levá-las a uma identificação com o sistema vigente, o que concretizaria o objetivo do Estado para a com a educação formal: a construção de uma identidade submissa e ordeira para garantir a reprodução e a manutenção desse sistema” (NUNES, 2006, p.98;99).

Os saberes e acontecimentos que compõem o currículo da formação para a docência configuram o sujeito-professor que se pretende graduar. Há sempre uma programação de cidadão tencionado para algo, no caso universitário, de acordo com Neira (2013), um exemplo profissional em ascensão para um estipulado projeto de sociedade. O autor questiona. “Qual é a sociedade visada pelos atuais currículos que formam professores de Educação Física? A sociedade neoliberal individualista e competitiva ou a sociedade democrática e equitativa que reconhece as diferenças e trata de diminuir as injustiças” (NEIRA, 2013, p. 09). Podemos reduzir mais ainda o foco dessa questão e localizar a formação específica no tocante aos modos como as Lutas são produzidas na formação inicial e também nas subjetivações dos futuros egressos. É evidente que o currículo forma e molda identidades, assim como também forja pessoas (SILVA, 2007). A reflexão de Neira (2013) nos ajuda a entender as dificuldades dos docentes do CC também no tocante à tematização das Lutas.

⁵¹A plataforma, por intermédio de logaritmos, te direciona para os vídeos mais acessados e mais curtidos.

“O que se pretende é formar identidades profissionais docentes mais alinhadas à manutenção (conservação) ou à transformação do atual quadro social? Ao expor a visão de que os currículos para a formação inicial ou continuada de professores e professoras de Educação Física, consciente ou inconscientemente, se vinculam a determinados setores, grupos, conhecimentos, correntes e tendências, sem que qualquer reflexão mais profunda faça emergir o que determinou a inclusão de certos conteúdos e experiências de aprendizagem e negligenciou outros, é possível atribuir a essa espécie de experiência, ao menos, uma parcela da responsabilidade pelas dificuldades que os nossos depoentes demonstram na compreensão do currículo cultural da Educação Física” (p.09).

Em pesquisa de Nunes (2006) percebeu-se em inúmeras obras da área, desenvolvidas após a (re)democratização da sociedade brasileira, no ano de 1985, uma inquietação com a participação de todas as alunas e alunos. Dentre a investigação do autor, notou-se que algumas propostas ao se afligirem com a integração de todos os discentes, é evidenciado uma concepção neoliberal; nos quais, seus objetivos destacam o desenvolvimento global, a saúde ou do motor, cogitando atitude autônomas e individuais para uma existência saudável e desempenho no futuro profissional. Segundo Nunes (2006) “na ideologia neoliberal estas são condições concebidas como fundamentais para o sujeito enfrentar e adequar-se à vida moderna”.

Outro modelo do fenômeno neoliberal é o famoso experimento de se agregar as tendências da Educação Física escolar em apenas uma proposta, assim como indicam Neira e Nunes (2009). Vindos do discurso no qual pretende-se “usar” o que é de “melhor” em cada tendência. Neira e Nunes (2011) apontam que tal argumentação torna-se vulnerável, ao se indagar quem tem o poder de separar, escolher, ou ainda qualificar o que há de melhor em cada panorama. Nota-se, uma busca de agregação de práticas transgressoras e de conflito aos princípios conservadores do conceito neoliberal, por meio da debilitação dos significados proferidos as inclinações críticas do componente. Esse *pout-pourri* de propósitos práticas psicomotoras, desenvolvimentistas da saúde e críticas, não é improvável compreender quais serão consolidadas. De acordo com Neira e Nunes (2011, p.679) “os defensores dessa pasteurização afirmam que todas as propostas são interessantes para a formação humana, aliás, defendem uma noção de humanidade que comunga com seus interesses”. Há que se ressaltar que os estudos de Nunes (2021) indicaram que as aulas da disciplina de Lutas na graduação em EF é muitas vezes organizada por um *pout-porri* de Lutas, sem nenhum aprofundamento, tampouco tempo necessário para a compreensão do ensino de suas técnicas, complicando a futura ação docente. Para o autor, tais condições favorecem a produção de um docente, que fragilizado por essa falta de ferramentas para o trabalho, acaba por se tornar tanto um consumidor de livros e vídeos de aulas prontas, como um consumidor ávido por

atividades didáticas prontas para o dia seguinte.

Assim como descrevemos sobre a busca de artigos na investigação de compreender como estão as Lutas, observamos que os discursos dos artigos, que apresentam justificativa da não inserção das Lutas na escola tem uma base neoliberal. Pois a falta de “tudo”, experiência, materiais e formação) acarreta a necessidade de um auto investimento em cursos de formação por parte dos docentes como afirma Nunes (2011).

De acordo com o autor é de praxe a inserção desses saberes marginais serem escoltados da rasura da história das Lutas e origem de inúmeras manifestações e práticas culturais em compensação de demais significados por intermédio da ciência moderna. Conforme Neira e Nunes (2007), tal conduta se remete a iniciativa de desapropriação e vinculação das práticas transgressoras e de resistência aos princípios conservadores do conceito global. Tais trajetos se tornam habituais a incorporação dos saberes marginais estarem atrelados ao rasuramento da trajetória das origens de inúmeras práticas, suas lutas e seus enfrentamentos culturais com o intuito de legitimar distintos significados através da ciência moderna.

Sendo assim, se percebe a menção dos interesses do desenvolvimento motor e aos benéficos efeitos à saúde, como por exemplo as Lutas, como a capoeira e seus movimentos motores; assim como inúmeros estudos da ciência ocidental referente aos fundamentos do yoga ou a enaltecimento do tai chi chuan como a prática da longevidade e a relevância de sua prática para melhorar o foco no trabalho (NUNES, 2011). Reforçando por intermédio, muitas vezes, dos próprios representantes das práticas, nos quais não identificam os propósitos implícitos a destinados esforços de anexação. Logo, se pesquisarmos os arquivos históricos de cada prática, notaremos, nitidamente, que se antecedem aos discursos da ciência que buscam delas se apossar. Desse modo, tais táticas, além de se aproximarem da cientificização e da mercadorização das práticas, se distanciam os saberes culturais de seus representantes socialmente (NUNES, 2011). Nessa direção, é possível inferir tanto a dificuldade com o trato das Lutas no currículo, como da sua presença no CC tomada por discursos sobre a violência. Afinal, ser docente do CC implica não negar as práticas corporais, seus praticantes, sua cultura. O que requer do docente superar qualquer ausência na sua formação

A compreensão da cultura é primordial, assim como a sua investigação a partir de sua extensa dimensão perante os distintos panoramas da existência humana (NUNES, 2011). Pois é na cultura que são arquitetados os artifícios que concebem sentido e auxiliam na formação das

representações e das identidades. Ao serem difundidos, operam nos campos de resistência da cultura, mediando os sentidos que validam as hierarquias, isto é, impõe o modo de ser, e quem deveria ser, de que pode e de quem não pode. Diante desse campo contestado, é que se concreta qual a prática corporal apropriada, as identidades de seus praticantes e a maneira adequada de praticá-la (NUNES, 2011).

Além do que, o discurso da violência também reforça a racionalidade neoliberal, pois se está a falar da defesa da sociedade ao se preocupar com a possível violência, o que tanto requer que cada sujeito reponsabilize-se com a sua defesa pessoal como resulta a usar a Luta como calmante de conflito social, logo umas podem e outras não. Em análise dos arquivos dos relatantes, notamos que tais discursos relacionando as Lutas com briga e/ou violências são apontados em determinadas modalidades de Lutas como no MMA, Muay Thai e o Boxe, porém não apareceram no Judô, Esgrima e nem no Sumô. Sendo que em 5 relatos professoras e professores expuseram que deparam, de alguma forma, com a relação luta *versus* violência e/ou luta *versus* briga, seja por meio dos alunos, pais ou de outros professores.

“Houve uma mãe que veio até a escola, se dirigiu a mim e falou – Professor, minha filha chegou em casa e disse que o senhor está ensinando MMA, é verdade? Respondi que sim, então ela me perguntou por que MMA? Respondi que os esportes, as danças, as brincadeiras, as ginásticas e as lutas são temas estudados pela educação física escolar e que esse era um dos motivos para estudarmos o MMA. Percebi nos comentários realizados por algumas pessoas que acompanham o desenvolvimento do projeto, a associação desta prática com a violência e poderíamos problematizar esta questão nas aulas seguintes” (NERY, 2015, p.14).

“...um aluno afirmou que lutas são violentas. Perguntei se os lutadores conhecem as regras e sabem o que pode acontecer durante o combate, mesmo assim seria violenta? A questão é que a luta institucionalizada tem uma série de fatores que previnem a violência, diferentemente de uma briga onde não existem limites ou regras” (SOARES, 2017, p.04).

“Notei, também, que a presença dessas três lutas no currículo gerou uma certa instabilidade no contexto escolar. Enquanto os estudos se debruçavam sobre o judô, prática bem-vista pela maioria das pessoas, pois está cercada por um discurso de disciplina e respeito, o trabalho era bem-visto, sem questionamentos. No momento em que o boxe passou para dentro da escola, essa prática já não foi tão bem-vista assim. Falas como: Isso não é muito violento? Por que trabalhar com o boxe? Eles já vivem se socando! permearam momentos de discussão sobre o trabalho desenvolvido. Essas falas refletem a leitura que alguns professores fazem sobre essas práticas corporais” (MARTINS, 2011, p.17).

A seleção de determinadas Lutas e rejeição de outras para compor o currículo, reforçam, aspectos das formas de regulação neoliberal, pois se abre ao consumo dessas práticas em outros espaços, inclusive no contra-turno das escolas e ofertadas por especialistas; veladamente fixando as lutas como mercadoria e o auto-cuidado como prática que reforça o individualismo.

Ampliando a perspectiva sobre a relação Luta/briga e Luta/violência, focalizamos na centralidade da cultura ao que se diz respeito a moralidade, a regulação social e ao governo perante ao modernismo tardio das sociedades (HALL, 1997). De acordo com Hall (1997) independente do que for capaz de controlar a formação integral da cultura, de manipular e demarcar a maneira como operar as instituições culturais ou de controlar ou as práticas culturais, isso desempenha um meio de poder evidente diante da vida cultural; como por exemplo o exercício de poder para manipular e controlar os tipos e as quantidades de imagens transmitidas pelos meios de comunicação que se propaga a todos, em uma velocidade cada vez mais rápida; ou ainda o poder de determinar quais conteúdos podem ou não ser ofertados para as crianças, como os produzidos pela Disney Corporation, uma das grandes corporações de mídia do mundo.

Diante disso, Hall (1997) nos alerta que é de extrema importância compreendermos simultaneamente a inclinação “à desregulação e à privatização”, na qual têm se dado em determinadas campos acentuados movimentos que buscam intensificar, “nacionalizar” e revigorar os sistemas de regulação. Tais acontecimentos decorrem de assuntos relacionados além da violência, à moralidade, à sexualidade e ao crime, dentre outros. Desse modo, cabe questionar o porquê a imposição para a reintegração da moral, se torna tão predominante na fase inicial da vida; assim como, compreender o que está submerso nesses meios de debate moral e da percepção cultural.

Tais questões dão alguns parâmetros introdutório das fragilidades que atravessam a política do corpo, Hall (1997) afirma que é a partir de tais mapeamentos que nos é possível compreender a modificação cultural no terceiro milênio.

Stuart Hall (1997) afirma “a cultura está inscrita e sempre funciona no interior do "jogo do poder"” (p.41), no qual completa

“Todos nós queremos o melhor para nossos filhos. Mas o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores - em resumo, a "cultura" - na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? O que é isto senão regulação -governo da moral feito pela cultura? O que é a tentativa de construir uma "cultura empresarial" no coração das organizações senão o empenho de influir, moldar, governar e regular - mesmo que indiretamente, talvez à distância - a forma como os empregados se sentem e agem na organização? Por que os moralistas tradicionais pouco se importariam com o que as pessoas vêem na televisão, a menos que, implicitamente, acreditassem que o que as pessoas assistem na TV, que as representações que elas vêem, e a forma como o mundo é representado para elas - em resumo, a "cultura da televisão" - influencie, modele, guie e regule normativamente, por exemplo, a conduta sexual dessas pessoas?” (p.41).

O autor nos adverte sobre os meios televisivos, porém sabemos que hoje tais meios se expandiram tornando-se extensões corporais, no qual, as crianças já crescem aprendendo a arrastar, curtir, compartilhar, ampliar e se relacionar virtualmente, intensificando e apoderando cada vez mais os meios de consumo e manipulação. No nosso caso, interessa reforçar esses aspectos em relação às Lutas, pois não há como negar a influência que os filmes e desenhos animados que apresentam heróis que dominam alguma arte marcial exercem sobre as crianças. Produções permeadas por aspectos morais que afastam qualquer possibilidade do uso irrefletido das técnicas que descambem na violência.

Cabe nos questionar, por qual motivo as questões como sexualidade e violência são frequentemente salientados nas aulas, o porquê necessitamos de um meio educacional para ensinar crianças e jovens o que se é aceito ou não pela sociedade? Assim como Hall (1997), estamos nos referindo a teias de poder seja simbólica ou discursiva que atravessam as aulas e, neste caso, das aulas que tematizam as Lutas, pois

“Toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais. Uma vez que a cultura regula as práticas e condutas sociais, neste sentido, então, é profundamente importante quem regula a cultura. A regulação da cultura e a regulação através da cultura são, desta forma, íntima e profundamente interligadas” (HALL, 1997, p.41).

As ferramentas conceituais produzidas por Hall e aqui tratadas nos permitem indagar e analisar sobre como estão operando e como relativamente estão se alterando na escola dos dias atuais as práticas morais e físicas, como também quais atividades e práticas se diluíram ou até mesmo foram eliminadas com o neoliberalismo. Transgredindo o pensar par além, perceber quais são as novas práticas que estão emergindo na escola, e qual as conexões que se atrelam entre a escola e recentes meios edificação das identidades pós-moderna (VEIGA-NETO, 2000). Contudo de acordo com Veiga-Neto (2000) é necessário aprofundar e compreender como tais relações se disseminam por inúmeros domínios “micro-morais” e seus diversos retalhos preenchidos por distintas culturas, gênero, etnias, faixa-etária, sócio-econômica, religião e nacionalidade.

À vista disso, é nítido que a grande parte do protótipo planejado pelo neoliberalismo é conduzida pelos meios midiáticos, pela indústria cultural, pelo marketing, dentre outros. Porém uma outra porção é conduzida como função do próprio Estado (VEIGA-NETO, 2000). Sob outra perspectiva, identificamos nos relatos que os docentes ao buscarem superar essas condições, anunciadas por seus pares de outras perspectivas, por conta própria (etnografia) e com o auxílio

dos discente e representantes das práticas de Lutas, o CC instaura um discurso pedagógico antineoliberal, pois o sentido da partilha de saberes supera o da compra dos mesmos por intermédio dos cursos que fazem parte da mercadização da educação e da busca por academias para comprar o acesso a essas práticas.. Se notamos práticas docentes no CC que permitem a circulação de discursos críticos acerca do consumo da Luta que a tornam mercadoria, de discursos que abordam aspectos culturais, históricos, filosóficos, notamos que em se tratando da temática Lutas alguns discursos moralizantes e utilitários também se mantêm em algumas ações no CC.

4.3. Arquivo: trabalhando com as identidades

Nesse arquivo nos debruçaremos nas identidades construídas e abordadas dentro do CC perante ao tema Lutas. Hall (1997) afirma “devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas” (p.26). Para o autor elas são efeito de um sistema de identificação que nos possibilita situar no interior das fixações que os discursos culturais proporcionam ou ainda que nos subjetivemos, nos quais, tais subjetividades se concebem relativamente por forma dialógica e discursiva. O autor afirma que a centralidade da cultura diluiu a demarcação entre a identidade e a subjetividade. Desse modo, segundo Hall (1997), qual seja o aparato cultural, ele remete modos de identidade, regulação, produção, consumo e representação; sendo assim tais indagações identitárias e de seus modos de representação são componentes fundamentais para os EC.

Nesse arquivo o que nos importa é compreender como as identidades das Lutas no CC estão sendo edificadas e como as representações que se geram delas impactam e impulsionam os sujeitos; compreendendo que as práticas e os discursos agem de forma a conduzir os sujeitos a revelarem determinadas concepções no sistema social e como sujeitos são edificados por essas mesmas práticas e discursos; ou seja, de acordo com Neira e Nunes (2011) é necessário compreender o percurso da identificação.

Apresentaremos a seguir alguns recortes de falas dos relatantes.

Ao ser questionado por um aluno o professor culpa-se por não ter ensinado tais informações.

“[...] Professor, isso tá igual ao judô! Nada a ver com muaythai”. Houve uma discussão interessante entre eles e elas, uns dizendo que aquilo era sim muaythai, outros dizendo que era judô. Observando tudo, reparei que a culpa daquilo tudo era minha. Lembrei que ainda não tinha mostrado vídeos de lutas reais para turma, tínhamos visto algumas regras, muitos golpes, a história, mas ainda não tínhamos visto uma luta” (BONETTO, 2013, p.05).

Nesse outro trecho a professora relata que se sentiu culpada e envergonhada por pensar que não sabia ensinar.

“[...] Ao término da explanação, alguns alunos fizeram perguntas sobre assuntos que já havíamos estudado e práticas que havíamos realizado. Essa situação me surpreendeu e fez-me refletir. Envergonhei-me e cheguei a pensar que não houvesse ensinado nada durante as aulas, que eles nada tivessem aprendido” (SIQUEIRA, 2004, p.04).

Percebemos também que em todos os 22 relatos, os professores colocaram ao longo do texto ou ao final trechos de falas de alunos ou em seu próprio registro durante o relato, o quanto

os alunos estavam gostando da atividade, o quanto eles aprenderam, o quanto mudaram de ângulo sobre determinado assunto, assim como, também enfatizam o reconhecimento de sua aula perante a um outro professor e professora. Interessante realçar tal paradoxo. O CC produz tanto o sentimento de culpa, que compõe sua conduta didática, a qual ampliaremos no próximo arquivo, como, também, produz outro lugar no discurso, permitindo a sua identificação com as identidades de bom ou boa professor@s. Afinal, nesse último quesito, o CC promove a satisfação ao serem elogiados por demais professores e serem reconhecido pelos alunos, enunciados que nos remete ao "rótulo" de "professor legal", logo que a sua aula é legal", "divertida", "esperada", dentre outros adjetivos. O que se percebe é que qualquer característica identitária que se distancie dessas algumas colocam o professor/professora em outra posição discursiva, que de algum modo o abala, por não fazer e nem se sentir parte desse professor/professora esperado. Hall (1997) nos alerta

“[...]que isto sugere é que a identidade emerge, não tanto de um centro interior, de um "eu verdadeiro e único", mas do diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados [...]” (p.26).

O que o argumento acima sustenta é que, em que pese o CC pautar-se na diferença, na impossibilidade da identidade, ele não tem força o suficiente para que o docente escape da representação que atribui ao docente o pleno controle das aulas, das expectativas discentes, ou, até, de confrontar o que sabe com o que o aluno sabe. Afinal, para que desculpar-se? Há marcas morais e judicativas na sociedade mais fortes do que os modos de agenciamento do CC, tomados como princípios ético-políticos, como tratou Bonetto (2018). Talvez, Nunes (2018) tenha evidenciado que se há um princípio que não pode deixar de agenciar o docente, este é a afirmação da diferença. Discursa-se que o planejamento se dá na imanência das aulas, fala-se em devir, em acontecimento, mas a sensação da perda do controle sobre as expectativas discentes e modos de regulação das aulas amarram o docente em identidades que parecem ser difíceis de serem enfrentadas, contornadas, transgredidas. Em suma, por serem questionados por esses significados, não reconhecem as posições de sujeito arquitetadas pelos discursos sobre o que é ser “professora ou professor de Educação Física” - ou seja, de empregar uma análise crítica dessa figura do “professor herói”, “professor legal” e outras, que os assujeitam para que eles se reconheçam em uma ordem discursiva hegemônica. Afinal, avaliar o percurso, retomar a rota, assumir que a escolha da atividade não deu certo, é uma conduta moral que passa ao largo de uma conduta moralista permeada pela culpa.

“[...] Tendo em vista que repensar a prática é algo importante para rever acertos e equívocos, senti que deveria prosseguir com o trabalho que focalizava as manifestações

mapeadas no começo do ano letivo pois, em determinadas, turmas as aulas pareciam um simples passeio pelos temas, algo como um currículo turístico, em que os assuntos são vistos superficialmente, sem ampliá-los nem tampouco aprofundar os conhecimentos. Porém, queria mudar meus objetivos, aquele cenário superficial não estava contemplando os objetivos traçados no começo daquele ano letivo. Era preciso “ir mais além” (VAGHETTI, 2007, p.03).

De acordo com Nunes (2011) os meios de reconhecimento criam as normalidades nas quais os sujeitos agem e julgam a si mesmo perante os locais de prática sociais. Segundo o autor, esse sujeito confirma-se socialmente com o emblema de herói, carregando consigo responsabilidades diante de dificuldades do trabalho, como a responsabilidade socioambiental, o que cuida, o que faz a diferença, o que preserva a disciplina e no caso, o que não erra, o que não sabe, o que não se confunde.

Sendo assim, podemos concordar com Nunes (2011) que explana que o sujeito super-herói pode se caracterizar de dois modos. O primeiro, por representar ao sujeito a sensação de segurança e solidez, onde tais configurações permitem com que o sujeito-herói se encaixe em tempos de modernidade sólida, como parece denotar o sentimento de culpa enunciado pelo docente. O segundo, pelo seu desejo de mudança e ambição, em meio as rupturas, flexibilidade e deslocamentos em tempos de modernidade, pois permite que ele lute no campo de batalha com seus pares em busca de mudanças (NUNES, 2011), como quer crer que trabalhar com o CC engendra e interpela seus sujeitos.

A culpa, a vergonha, a ânsia pela mudança e pelos enfrentamentos, a culpa por não saber ensinar ou não conhecer o suficiente a prática corporal, o não reconhecimento diante de suas alunas e alunos, perante demais expectadores sejam professores, professoras e/ou supervisores e diretores das escolas e a si mesmo; todos esses relatos podemos considerar como um agrupamento das coisas ditas, as regularidades, os encadeamentos e as transformações podem dessa forma serem analisadas e observadas, o âmbito no qual algumas figuras e alguns entrelaçamentos apontam o lugar próprio de um sujeito falante, no qual são denominados por Foucault (2009) de autor. Foucault (2009) afirma que ““Não importa quem fala”, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar”” (p.139). Tais questões nos levam a pensar no que tais discursos estão ancorados, quais relações de poder presentes dentro do currículo escolar que assujeitam as professoras e os professores às verdades que não são produzidas no CC, mas reverberam por quase todos os cantos da sociedade contemporânea? Quais amarras eles não escapam ou quais são aquelas que os agenciamentos promovidos pelo CC não conseguem romper?

Segundo Nunes (2006), as teorias do currículo têm auxiliado a perceber a ligação entre poder, conhecimento e identidade social, logo a desenvolvimento social. Dentre elas, as ancoradas em concepções de desenvolvimento e reprodução social apontam que a desigualdade escolar oculta os vínculos entre poder e cultura. Nessas, entende-se que para possuir poder é necessário barrar o saber. Isso nos mostra que o poder desfigura a formação do saber; sendo assim na teoria crítica do currículo, o saber é apresentado como verdadeiro, global; e quem dispõem do poder pode desfrutar para dominar. No entanto, para os pós-estruturalistas o conhecimento e o poder não se separam; sendo o poder um modo de normatização e manipulação para governar a condução humana.

Na obra “Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão”, Michel Foucault (2014) aponta que, na área de conexão entre o objeto manipulado e o corpo, o poder se adentra entrelaçando-os um ao outro. Surgindo desse modo um composto “corpo-arma, corpo-instrumento, corpo-máquina” (p.151). De acordo com o autor

“Estamos inteiramente longe daquelas formas de sujeição que só pediam ao corpo sinais ou produtos, formas de expressão ou o resultado de um trabalho. A regulamentação imposta pelo poder é ao mesmo tempo a lei de construção da operação. E assim parece que o caráter do poder disciplinar: tem uma função menos de retirada que de síntese, menos de extorsão do produto que de laço coercitivo com o aparelho de produção” (p.151).

Tais artifícios que concedem o controle meticuloso das ações do corpo, que exercem a sujeição contínua de suas forças e que lhes obrigam uma dependência de docilidade-utilidade, nas quais podemos chamá-las de “disciplinas”. Diversos métodos disciplinares já permeavam há tempos, como nos exercícios e nos conventos; porém de acordo com Foucault (2014), foi nos séculos XVII e XVIII que as disciplinas se modificaram para instrumentos de dominação. Distintos da escravidão, pois não se baseavam em um vínculo de apoderação dos corpos.

O corpo humano adentro, em uma “maquinaria de poder” (p.135), na qual o decompõe, o separa e o remodela. Corpo esse que se exige que seja domado e dócil independentemente de quais sejam suas atuações (FOUCAULT, 2014).

“O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las, procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo” (FOUCAULT, 2014, p. 167).

“[...] adestra as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais- pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios” (FOUCAULT, 2014, p. 167).

Segundo Laval (2016), o “adestramento dos corpos”, assim como apontado por

Foucault (2014), a operação disciplinar sobre os corpos foi somente em um período e um formato de construção da conduta da elaboração da subjetividade, pois se buscava a “gestão das mentes” (p.320). Conforme o autor, o governo dos homens adentra até mesmo em seu pensamento, o conduz, o influencia, o incentiva e o ensina esses pensamentos. O clamar a livre escolha, criar e integrar na vida essa liberdade, conjectura que os indivíduos sejam guiados através de uma “mão invisível”. Detrás dessa figura localiza-se não apenas em um condutor, mas uma máquina que opera excepcionalmente por si só, na qual se acha em cada sujeito uma engrenagem disposta a replicar às exigências de maquinação do todo. Dessa forma, é necessário construir e alimentar essa engrenagem.

A disciplina “produz” sujeitos; ela é o procedimento próprio de um poder que incumbe os sujeitos como peças e como uma ferramenta de seu exercício. O êxito do poder disciplinar, de acordo com Foucault (2014), se consiste em um utensílio simples, a sua visão hierárquica, a punição normalizadora e sua conjunção ao mecanismo que lhe é próprio, o exame. Sendo assim, de acordo com Laval (2016)

“Era preciso pensar e implantar, “por uma estratégia sem estrategistas”, os tipos de educação da mente, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia, descanso e lazer que seriam a forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo indivíduo calculador e trabalhador produtivo” (p.3019).

O currículo é um dos locais fundamentais para a edificação da sociedade, pois é no currículo que se transpassam mecanismos de significações, de poder, de identidade social (SILVA, 2022). Para Silva (2002), é através do currículo que se disputam combates por hegemonia, tanto pelo controle de significação, como também para determinar e fixar. Como ato de significação dentro da sala de aula, o currículo manifesta-se essas perspectivas e significados e similarmente coopera para edificar as identidades sociais que condiz com seus objetivos. Os docentes aos se culparem por não atingirem a identidade social de Professor de Educação Física esperada e arquitetada por quem exerce o poder, ao mesmo tempo que rompem com estruturas tradicionais eles sofrem, se culpam, como quem não se encaixa nesse assujeitamento pré-determinado pelas relações de poder, ainda enraizada em suas crenças. Nesse caso, o modo como alguns enunciados compõem o ato de relatar o CC deixa de ser uma escrevivência, como propõe Neira (2022; 2021; 2020)⁵², para se tornar um ato disciplinar de confissão, de exame, aos modos foucaultianos.

⁵² Na apresentação dos três volumes que contém relatos de experiência de docente com o CC, Neira aponta que "cada autor ou autora deixa transparecer pela escrita toda a força dessa vertente, cujos contornos se modificam no mesmo instante em que é produzida".

Não é nossa intenção nos alongarmos nessa questão. Para a compreensão do argumento, retomamos que a confissão é uma das técnicas do exame, que se manifesta no poder pastoral, a fim de dar a direção espiritual do indivíduo. Foucault advoga que o exame é a ferramenta mais refinada do poder disciplinar, daí a sua importância na constituição das sociedades modernas. Sendo a escola um espaço-tempo privilegiado e determinante na construção dessa sociedade (NOGUERA-RAMIREZ, 2011), nos parece que a escrevivência dos relatos, em alguma medida, atua como mais um dispositivo da disciplina. Ao relatar sua experiência docente, o docente se torna objeto a ser conhecido, por isso vigiado, normalizado, e, portanto, passível de ser punido, regulado. No caso, não só pelos alunos, mas por si mesmo diante do ato de escrever para uma plateia de professores e com o objetivo de publicizar o CC, logo a si mesmo como docente do CC. Ou seja, se o ato de relatar sua prática encontra a “verdade” do docente do CC (BORGES, 2019). Essa ação escancara a força do relato como técnica do exame. Afinal, de um lado, o sujeito ao mesmo tempo em que se homogeneiza, enquanto docente do CC, se individualiza nas suas particularidades, de outro, ele escancara as forças que o amarram, inserindo em outro lugar do discurso pedagógico. Aqui se reforça nosso argumento: o docente do CC é um homem moderno, pois é indivíduo, único, mas igual a outros docentes passíveis de serem analisados dentro de uma linha de normalidade e semelhança e paradoxalmente se expõe como autor de uma prática pedagógica que se quer menor (VIEIRA, 2022), pós-crítica (NEIRA; NUNES, 2006; 2009), assujeitando-se aos seus regimes de verdade, quiçá tentando se posicionar como um homem (docente) pós-moderno.

Silva (1999) nos ajuda a entender esse ponto. De acordo com o autor, os aparecimentos de expressões culturais através de grupos dominantes, torna-se perceptível no currículo. Verifica-se a ascendência de maneiras culturais geradas e exibida através dos sistemas de comunicação de massa, na qual estabelece e gera a “pluralidade” cultural, ferramenta fundamental para a homogeneização. Silva refere-se a um nítido perfil ambivalente dos procedimentos culturais pós-modernos, nos quais auxilia a compreender que não se deve desvincular assuntos culturais de assuntos de poder. É perante a essa circunstância que necessitamos investigar relações entre o multiculturalismo e o currículo. O autor evidencia que o multiculturalismo não deve ser desmembrado das relações de poder que submeteram as diferenças culturais raciais, nacionais e éticas a estarem em um mesmo meio. Essas questões produzem, também, uma posição de sujeito nesses discursos que, ao assumi-las, torna o docente do CC diferente de outros e mobiliza suas ações para atuar em determinada direção. Se, de um lado, a falta produzida pela ausência do

conhecimento acerca da Luta fez emergir a culpa docente, por outro, diante do enfrentamento das questões identitárias, o docente do CC não pode falhar. Aqui outros enunciados são escrivinhados. Aqui, os relatantes querem se afirmar como "o bom professor", o professor legal e, mais ainda, como o docente do CC, que, talvez, seja para ele o modo melhor de ser docente.

Esse aspecto nos fez perceber que dentre os 11 relatos de Capoeira, todos se incomodam ora com questões raciais (8), ora com questões religiosas (3)

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

“Uma situação que me inquietou e fomentou um ambiente para estas reflexões foi o comentário de uma aluna. Ela afirmou que não achava correto “pessoas brancas e negras” jogarem capoeira juntas. Esta afirmação desencadeou um grande debate entre os alunos, pois muitos começaram a questioná-la, empregando argumentos pautados em exemplos que mostravam seu desacordo com a segregação durante a prática corporal. Seus colegas recorreram a outras formas de relacionamento entre as pessoas, inclusive aludindo a casos familiares. Para muitos depoentes, casar, conversar, brincar, por exemplo, não dependem da raça, opção religiosa, gênero etc.” (SIQUEIRA, 2010, p.03).

“No primeiro encontro fizemos uma roda de conversa, levei para a aula várias fotos de pessoas jogando capoeira e alguns instrumentos musicais existentes na escola que são 3 utilizados nesta prática, perguntei aos alunos quem já tinha visto ou participado daquelas atividades e se alguém tocava algum daqueles instrumentos, os praticantes tiveram oportunidade de contar aonde iam, como eram suas aulas, identificaram movimentos e enquanto o Gabriel tocava o atabaque uma aluna disse: - “Professora! esses instrumentos são de macumba” (MILARÉ, 2008 p.02/03)

“Quando perguntei o que achava da capoeira, ela respondeu que era semelhante à macumba. Então a questionei: o que é macumba? Neste momento, alguns estudantes se posicionaram e disseram não saber o que realmente era, mas acreditavam que se tratava de um ritual, no qual as pessoas buscam fazer mal às outras. Então, quando perguntei a eles se estavam falando sobre as religiões de matriz africana (candomblé e umbanda), ainda demonstrando dúvidas, afirmaram que sim” (NERY, 2017, p.101).

"São estranhos" "São coisas de índio" "Alguns rituais pareciam rituais satânicos" "Tinha poções do diabo"-- "Quem faz coisas ruins para as pessoas vão pro inferno." "Mas fizemos alguma coisa ruim, ou alguma maldade em nossos rituais? Vamos para o inferno?" questionei o estudante, para tentar entender seu raciocínio sobre nossas atividades (REIS, 2017, p.09).

“A capoeira é macumba?”, “por que usam os tambores e aquele negócio que bate com a madeirinha?”, “capoeira é dança e tem que dançar de branco”, por que? “por causa dos negros” pensei como seria possível realizar certas desconstruções de preconceitos---- ouvi um comentário estabelecendo uma relação interessante sobre o assunto “quem tem religião é a pessoa, burro, não o esporte, você num vê o Kaká, num tem nada a ver futebol num é de crente e ele joga. (REIS,2007, p.06)

A título de exemplo, assim como citados em arquivos anteriores, identificamos que

quando perguntado pelos docentes “Luta é?” as crianças rotulam como respostas de cunha racista perante a cultura negra, seja pela cor da pele ou elementos que remetem à cultura, como tambores e a Capoeira, assim como também expressam rótulos de gênero e violência sobre a prática, baseado em tais relatos arquivísticos de identidade perante ao tema Lutas, nos debruçaremos em cada um desses aparatos identitários.

De acordo com Trindade (1994) o racismo se entrelaça com a própria narrativa do Brasil, grifado por violência física e simbólica. O extermínio do negro e do indígena ainda perpetuam em nosso presente. A autora relata em sua pesquisa que há uma vasta produção bibliográfica no Brasil, sobre às relações raciais, traçada habitualmente pela oposição negros (pretos, mulatos/ mestiços) versus brancos.

Trindade (1994) nos recorda de que na época escravista e na pós-escravista, um conviccionista do racismo científico, Conde Arthur Gobineau, desempenha grande persuasão ao afirmar que os negros eram uma raça abaixo a dos brancos, apontando uma adulteração genética nos brasileiros. Deste modo o entendimento de que o “branqueamento” era o único caminho possível para o “progresso” no Brasil. A autora aponta que Oliveira Viana como um dos pioneiros desse movimento da política de branqueamento brasileiro. É a partir dessa ideologia que naturalizam e fixam as identidades sociais conferida aos brancos e aos negros, respectivamente um dominante e senhor o outro dominado e escravo.

Existem outros níveis de realidade, não estagnada, no qual eventualidades estão sujeitas a acontecer, nas quais o racismo de oposições marginalizadas não é suficiente. De acordo com Trindade (1994) a expressão “negro” se expande e dá início a outras expressões, ao ser atravessado por outras culturas e raças. O sujeito “não branco” é composto por uma diversidade como

“-índios, nordestinos, mulatos, morenos, mestiços, latinos, marginalizados sob vários ângulos, e até grupos que, embora fisicamente pertençam à “raça” branca -se é que podemos dizer isso, como se existisse entre nós, no Brasil ou em qualquer outra região do mundo, “pureza” racial [...] (TRINDADE, 1994, p.49).

Azoilda Trindade (1994) que também teve como tema do seu estudo, a escola, nos alerta de a criança ao adentrar a escola, carrega consigo uma vasta vivência, vê televisão, acessa vídeos e redes sociais, assiste filmes, escuta músicas, observa outdoors, se relaciona com outras pessoas, arquiteta seus anseios, indagações e respostas diante da vivências e experiências que cercam seu cotidiano. A autora afirma que é no dia a dia escola que o racismo se apresenta, ela do exemplo ato da matrícula em uma escola de Ipanema- RJ, na qual, fazem a seleção dos alunos por

endereço, ao perceberem que determinado aluno mora em uma favela ou comunidade, o discente é informado que ali não há vagas e o direciona para uma outra escola (TRINDADE, 1994).

Em questão aos docentes a pesquisadora afirma que o racismo vindo deles muitas vezes não é consciente. Pois muitos possuem a percepção de propriedade racista de seu exercer profissional, e afirma “nenhum admite tal coisa”. Adverte de que há um distanciamento da reflexão crítica perante o próprio ofício, juntamente com uma estagnação e alienação acoplada e inocente. Aponta de que no planejamento professoras e professores não ao menos identificam ou levam em considerações tais questões raciais ou mesmo de gênero.

O espaço escolar seja dentro da sala de aula ou na quadra é um espaço de dominação, de raça ou gênero. Pois é na escola que cotidianamente é reforçado e muitas vezes repetido por exercícios de assujeitamento, do “melhor”, do mais ágio, o mais forte, o mais inteligente, a base étnica de cultura e raça. Dentre tais identidades fixadas aos alunos e alunas, aos docentes, aos praticantes de determinadas modalidades de Lutas, a Capoeira foi a única que surgiu, sempre que aplicada, questões raciais ou de cunho religioso; não identificamos esse tipo de fala nas Lutas de origem oriental, nas de origem greco-romana muito menos na de origem francesa.

“[...] vamos ver o racismo como um campo fixo, hermético, de modos de ver, sentir, perceber o outro, tirando-lhe ou hierarquizando-lhe sua condição humana e de vida e esse outro é fixado como o diferente do branco, homem, europeu, ou norte-americano, adulto (nem jovem, nem velho), de grande poder aquisitivo [...] e a condição humana e de vida desse outro, bem como seu direito a desfrutar dessa condição, é dada em função da proximidade como esse lugar/campo fixo e hermético, e nesse sentido o outro, negro, índio, nordestino, criança, mulher, velho, vai sendo alocado como os planetas em relação ao Sol [...]” (TRINDADE, 1994, p.60).

Para Silva (1999) o estudo do racismo não deve ser restringido a meios unicamente discursivos, e sim interrogar os alicerces econômicos e institucionais que o sustentam. O racismo, não pode ser banido apenas pelo meio de confronto a manifestação do linguajar racista, e sim também confrontar o preconceito racial na educação, no emprego e na saúde.

Do ponto de vista do autor, as diferenças, em uma perspectiva mais crítica, estão sendo frequentemente construídas e reconstruídas por intermédio das relações de poder. Dessa forma as diferenças necessitam compreender que elas não têm que ser somente respeitadas, e sim enfatizar as relações de poder que governam sua formação. Isto posto, um currículo conduzido nesse parecer não se enquadraria a informar o respeito e a tolerância, mas persistiria em investigações sobre as diferenças estruturadas perante as relações de desigualdade. Em um currículo dito como multiculturalista crítico, a diferença é posta constantemente em xeque.

As identidades fixadas pelas crianças sobre raça e religião nos remete a indagar quais os meios que as levaram a pregar tais afirmações sobre o diferente. Será que esse pensar está no âmbito familiar? de seus amigos? ou nos programas televisivos e internéticos consumidos? Ou também está na não representatividade por tais meios, e quando há a “aceitação” perante aquele personagem. A pouco testemunhamos o lançamento da Disney do filme “A pequena sereia”, no qual a atriz que a representou é negra; inúmeros ataques racistas perante a sua imagem foram ditos e proferidos, assim como heróis negros, protagonistas negros e a representatividade da prática da capoeira e símbolos religiosos.

Assim como Silva (1999) acreditamos que o alcance da igualdade necessita de uma vasta mudança do currículo presente. Além de tudo, o multiculturalismo nos faz compreender que a igualdade não se alcança apenas perante a igualdade de admissão ao currículo hegemônico vigente, assim como nas oposições educacionais progressistas.

Assim como mencionado no arquivo 1, nos destinaremos a ampliar nesse arquivo também a identidade de gênero e suas relações com a violência diante da prática das Lutas. Dentre os arquivos analisados constatamos que em 7 relatos aparecem o incômodo com o gênero relacionado com a violência.

“Com o objetivo de fazer com que os alunos sejam capazes de identificar e discutir, buscando modificar as ações preconceituosas referentes a questões de gênero, idade e biotipo presentes nas lutas, levantei alguns questionamentos com as turmas a respeito de colocações como, por exemplo, no que diz respeito ao gênero “masculina” da manifestação e que, no momento em que foi citada, causou muita indignação pois as meninas também se sentem capazes, produtoras e praticantes desta manifestação e não possuem este “olhar” exclusivamente masculino para esta manifestação corporal” (GONÇALVES, 2009, p.02).

“Enquanto os meninos praticavam, as meninas permaneceram sentadas, algumas conversando sobre outros assuntos e outras tentando escrever sobre a luta de judô. Percebi que tinham uma certa dificuldade com o tema. Sentei-me ao lado delas no chão da quadra e começamos a conversar porque não estavam tentando realizar a prática. A aluna Jéssica assim se posicionou: Isso é coisa de menino, Prô!!! Menina não briga!!! Porque não brincamos de pega-pega?” (VAGHETTI, 2007, p.06).

“Um fato que chamou a atenção foi a fala de uma aluna, questionando se as meninas iriam participar também das lutas, já que nunca tinha visto um campeonato ou luta de jiu-jitsu feminino. Disse-lhe que existiam campeonatos femininos, entretanto, assim como ocorre em praticamente todas as demais modalidades esportivas, há um destaque maior à participação masculina. Ressaltei também que uma colega do 5º ano A era praticante e inclusive iria me auxiliar nas aulas, demonstrando golpes e comentando com os demais colegas a respeito de sua vivência. Combinei que iria convidá-la para que em algum momento viesse conversar com o grupo. O questionamento da estudante levou-me a 3 História do Jiu-jitsu é um documentário produzido por Alex Gutenberg. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=4OIQHhCxGsE> buscar algumas informações a respeito de campeonatos e da participação feminina no jiu-jitsu. Selecionei e apresentei

dois vídeos 4 com entrevistas com a lutadora Kyra Gracie, além de imagens de campeonatos femininos. Em um dos vídeos, Kyra Gracie relata que mesmo fazendo parte de uma família tradicional no Jiu-jitsu, houve resistência no início, pois, de acordo com a lutadora, trata-se de uma família machista” (BORGES, 2013, p.02/03).

“Luta é? “fazer pagar pelo que fez, defesa pessoal, descontrar raiva, provocação, violência, agressividade, muito louco, perigosa, legal, divertida, dolorida, desestressante, selvagem, batalha, morte, sangue, briga, UTI, estranha, raiva, Bruce Lee, inimigos, masculina, esporte” [...] A partir desse debate de ideias expliquei que tudo o que eles assistem tem o objetivo de passar alguma mensagem, assim, eles puderam refletir a respeito dessas mensagens e se colocaram: “o objetivo desses desenhos é fazer com que a gente seja vaidosa, fazer a gente ir para o shopping, mostrar que devemos defender as pessoas mais fracas [...] A ALUNA expressa a vontade do consumo, e a já ideia de mulher tem q fazer compras e cuidar dos demais [...] Continuando com a reflexão, instiguei os alunos a respeito dos objetivos das pessoas que lutam nos desenhos animados e as respostas foram: “salvar o mundo, salvar o shopping, salvar uma pessoa”, ao passo de que nas lutas como esporte os objetivos são: “ganhar medalhas, participar de campeonatos”, ganhar dinheiro, se defender” (Gonçalves, 2009, p.02).

Ah, professor, é porque sobe a adrenalina”, “a luta é do mal e faz a gente se comportar com violência” (SOARES, 2017, p.05)

“Como foi a participação de todos na roda? Todo mundo conseguiu jogar? E quando foram as meninas? - Vocês não deixaram a gente jogar. Não deixamos porque somos melhores. No debate, falaram das “condições” pessoais necessários para jogar a capoeira. Então como podemos resolver esse problema? Como fazer uma roda de capoeira em que todos possamos jogar? - Jogam primeiro os meninos e depois as meninas.” (NEVES, ANO, p.08).

“para algumas meninas “o corpo da mulher é frágil”, e ela não poderia lutar”[...] Ao discutir essas questões com as crianças, algumas turmas citaram o fato de “hoje em dia não era mais assim”, que “as mulheres são mais feministas”, “merecem o mesmo respeito que o homem”. Já outras citaram o fato de que “ainda há muito preconceito em relação à mulher”, “o homem, por se achar mais forte, estupra as mulheres”, e a Júlia citou ainda que sua mãe não cogita o fato dela praticar artes marciais por “achar que é coisa de menino” (SANTOS, 2016, p.08).

De acordo com Silva (1999) a gradativa evidência do movimento feminista, pressionou as concepções críticas no ensino a considerarem a relevância do gênero na concepção da desigualdade. O feminismo manifestava cada vez mais potência contra o poder da sociedade forjadas não somente pelo capitalismo, mas inclusive pelo patriarcado. O pesquisador afirma que segundo essa mediação feminista, existe uma acentuada desigualdade decompondo mulheres e homens, no qual o gênero masculino apropria-se de uma porcentagem colossalmente desigual da sociedade. Tal desproporção se desdobra claramente ao ensino e ao currículo. A separação do sexo/gênero é a base funcionalista da política feminista, e parte da ideia de que o sexo é natural e o gênero construído socialmente. O gênero e sexo são considerados nessa perspectiva como algo culturalmente construído, se distinguido da noção de sexo como naturalmente adquirido. Dessa

forma, “desnaturalizando” o senso comum, no qual associa-se o feminino com fragilidade ou submissão, baseando-se nessas premissas para justificar preconceitos (BUTLER, 2003). A desnaturalização é uma forma de explicar a artificialidade de construções sociais como as noções de sexo e gênero, não consideradas nesta perspectiva, portanto, como naturais.

Thomas Silva (1999) nos recorda de que algumas matérias escolares eram fixadas como originariamente masculinas, ao mesmo tempo que outras classificadas apenas para o gênero masculino, impedidas da prática das mulheres; assim como carreiras e profissões demarcadas como masculina ou feminina. No Brasil, se estendeu para além das disciplinas escolares, pois em 1941, foi proibido ao gênero feminino de praticar determinadas atividades pelo Decreto-lei número 3.199, deliberado no dia 14 de abril de 1941, e assinado pelo General Eloy Massey Oliveira de Menezes, presidente do Conselho Nacional de Desportos, no qual fixou a linha que segregava o gênero feminino, que em seu Artigo 54 determinava que

“Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país [...] Não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo-aquático, pólo, rugby, halterofilismo e baseball” (BRASIL, 1941).

Dessa maneira, uma barreira ideológica e cultural era afirmada por lei, que apenas ressaltava os obstáculos entre os gêneros, perante o esporte, proibindo às mulheres a participação em diversas modalidades esportivas, dentre elas as Lutas. Essa Lei foi revogada apenas no ano de 1965, tornando-se permitidas tais práticas. Segundo Silva (1999) os estereótipos de gênero não eram somente difundidos, mas também se encontravam acoplado a dominação incorporada nas instituições escolares. É claro percebermos como a prática esportiva e o currículo educacional retratava os estereótipos da sociedade. De maneira equivalente os próprios docentes que tendo consciência ou não de seus atos, almejavam caminhos distintos entre meninas e meninos, tais expectativas estabeleciam o rumo profissional desses discentes replicando, dessa forma, as desigualdades perante o gênero.

Os estudos feministas apontam, a maneira progressiva, na qual a sociedade está arranjada de acordo com as preferências e a figura masculina de ideia, conceito e entendimento. Sendo assim, o que o estudo feminista indaga é essa neutralidade de gênero na sociedade. Ela expande as ideias, concebido em vertentes sociológicas e marxistas, que a epistemologia é continuamente uma questão de oposição, onde se relaciona com o local social ocupado, possibilitando conhecer ou não determinadas coisas. Silva (1999) afirma “Não se trata

simplesmente de uma questão de acesso, mas de perspectiva” (p.94).

Sendo assim o currículo preza pela divisão entre o saber e o sujeito, o controle o comando, a coerência e a racionalidade, a competição e o individualismo, dentre outros. Todos esses traços e características remetem as capacidades e preferências masculinas (SILVA, 1999). É nesse pensar diante das falas das crianças que indagamos “como a constituição da masculinidade está conectada aos paramentos de privilégios das Lutas? Como atributos sociais malvistas perante a sociedade cabem em determinados lugares e outros não, como o caso das Lutas, local já concebido pela perspectiva masculina para ser violento e não conter seus impulsos de domínio? Que dependências perduram entre as maneiras como o currículo elabora e reelabora essa masculinidade e os modos de violência, domínio e controle que fixam a sociedade? É nítido como a fala das crianças está carregada de estereótipos masculinos quando se remete ao tema Lutas, mas será que os docentes do CC cultural não carregam ainda resquício de tais identidades fixadas perante as Lutas? Indagamos tal questão pois nota-se a grande diferença entre relatores do gênero feminino nos relatos sobre Lutas, dos 22 há somente 4 professoras relatores, caso esse que não se repete em temas como brincadeiras e jogos.

Historicamente, o homem também é classificado de bruto, forte, corajoso, musculatura visível, aventureiro, entre outras classificações primordiais para a virilidade, termo esse que ganha destaque cultural a partir do século XX, que tem a virilidade como o agente primordial (VIGARELLO, 2013). O esporte é visto desde então como um formador do homem viril, presumindo em compensação, com grande prioridade, o crescimento do músculo, do combate, do controle e do sangue-frio, segundo Vigarello (2013).

“Anúncios de encontros, imagens de músculos em luta, fotos de lutadores com peitos proeminentes, com caras marcadas por bigodes provocantes saturam as 14 páginas do jornal entre 1900 e 1910. A atitude dos lutadores com o torso inflado torna-se, aliás a pose adotada por todo desportista fotografado no início do século, a ponto de tornar-se um retrato obrigatório: braços nas costas, peito estufado, queixo levantado. A força deve ser vista, ou pelo menos imaginada, mesmo se o exercício não é a priori o símbolo [...] Até os ciclistas do Tour de France, logo no início do século XX, são descritos pelos jornalistas como seres dotados de força hercúlea: Garin, em 1904 era um “bulldog”, um “javali”, um “monstro no combate [...]” (VIGARELLO, 2013, p.273 e 274).

As classificações nesse trecho mostram claramente como um homem viril deveria se portar, seja no âmbito competitivo ou para fotos, ganhando assim denominações diretamente ligadas à força, brutalidade e grandes habilidades esportivas. Essas características permanecem e persistem como modelos, os quais acompanham os meninos na sua formação ainda no século XXI,

ditando dessa maneira como um homem deveria se portar e elevando a distinção entre os gêneros. Assim como citado por Altmann e Ayoub (2011, p. 496), as noções de gênero são, em sua maioria, subjetivadas pelos docentes de Educação Física, que firmam que geralmente os meninos consideram as meninas incapazes ou sem habilidades para os jogos coletivos e os esportes, porém que a participação conjunta pode alterar essa realidade, segundo a fala dos docentes da pesquisa citada.

Os valores transferidos pelas instituições sociais que governam as regras da ludicidade de meninas e meninos tendem a ser transmitidos para as modalidades 15 esportivas, valores estes que são reafirmados em ambos os gêneros, ficando limitados a um número menor de práticas. Altmann (1998) investigou por meio da análise de relatos e observações, que a prática esportiva é tida como um meio de meninos exercerem domínio do espaço na quadra da escola, e percebendo que as meninas resistiam a tal dominação masculina praticando outras atividades, como jogos musicados e pular corda. As meninas conseguiam a conquista do espaço recorrendo a essas atividades e não à prática de futebol, por exemplo, o que exemplifica o fato do esporte - neste caso o futebol - ser um espaço masculino na escola. Perante esta análise feita pela autora, podemos vincular o desempenho de outras práticas corporais, assim como as Lutas, nas quais também apresentam uma forte dominação masculina nos espaços onde são executadas. As Lutas, no seu contexto amplo, foram historicamente estabelecidas como práticas agressivas, que construíam e compunham o exercício da masculinidade, assim como outras modalidades ditas como não agressivas construíam e incorporavam a feminilidade. Às mulheres, o esperado era que elas usufríssem desse espaço, desde que não deixassem de lado a beleza e a graciosidade, atributos exigindo pela “essência feminina”. Com esta linha de pensamento, eram incentivadas à prática de atividades corporais que buscassem aprimorar, potencializar e evidenciar tais feminilidades, para compor com a beleza e graciosidade que também lhes concedessem gestualidade e comportamentos mais passivos, tornando-se, deste modo, um equívoco a passividade como um dado biológico das mulheres, e não considerando a educação destinada às meninas pela sociedade como algo relevante (FERNANDES; GOELLNER; GRESPAN; MOURÃO, 2015).

E ainda que diante da resistência das alunas e alunos afirmarem que é algo violento, que é coisa de menino, que isso não é para meninas, entendemos que diante desses arquivos tais concepções de identidades fixadas pelas alunas e alunos perante do tema Lutas não se encaixam nessa perspectiva já enraizada dos mesmos, por isso aferimos aqui a grandiosa relevância curricular

ao abordar tal tema.

As Lutas, assim como em outras atividades físicas, é corrompida por uma divisão generificada em “feminino” e “masculino”, ainda classificada como práticas de cunho masculino, pois segundo Souza e Altmann (1999), os esportes competitivos, com contato físico, violentos, são denominados como uma forma de transformar o menino em homem, ampliando a sua masculinidade, virilidade, capacidade de menosprezar a dor, gerenciamento de seu corpo e vontade de ganhar.

O gênero como uma categoria analítica recusa a noção de que o sexo anatômico é determinado na imposição das diferenças entre mulheres e homens, e sim que tais identidades são construídas socialmente e culturalmente. Considerando o “caráter relacional”, entendendo que mulheres e homens são definidos e diferenciados em relação ao outro, estabelecendo relações de poder (no sentido foucaultiano), o gênero é considerado “uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995).

A partir de Louro (2008), complementamos as ideias de Scott, afirmando que tal premissa se trata de um procedimento minucioso, sutil e sempre inacabado que acontece na trajetória da vida através de práticas explícitas ou dissimuladas que são instigadas pelas inúmeras instâncias e espaços sociais, que tem o poder de definir e inscrever nos corpos marcas e normas.

Perante a tais questões concordamos com Silva (1999) ao indagar tais interrogativas, nos quais nos revelam que os assuntos de gênero e raça possuem encadeamentos que não são somente epistemológicas, como também se correlacionam com os problemas e anseios fundamentais para sociedade presente. Contudo compreendemos que uma concepção de currículo que não se preocupa com tais dimensões curriculares como raça, religião, gênero e violência, equivaleria a uma perspectiva rasa e restrita do que é o currículo (SILVA, 1999).

4.4 Arquivo- os discursos didáticos

Nesse quarto arquivo, nos debruçaremos nas atividades didáticas, adiantamos que nesse arquivo não pretendemos obter um arquivo de verificação de “como ensinar as Lutas” ou ainda “quais atividades aplicar ou não”; nosso intuito aqui é analisarmos o porquê tais atividades são abordadas e não outras? O porquê tal abordagem? E ao que está atrelado, ou não, aos meios aplicados pelos docentes? Trata-se de dizer quais atividades didáticas devem ser conservadas, realizadas e quais devem ser arquivadas na história (da EF) e quais devem ser esquecidas.

Para uma melhor compreensão das atividades didáticas aplicadas pelos docentes do CC, nos atentamos em esmiuçar alguns dados encontrados nos arquivos, que nos ajudaram a compreender tais discursos. Segundo Foucault (2008), a análise do discurso está posicionada, na maioria das vezes, diante de um duplo signo da totalidade. Apresenta-se, assim, como os diferentes artigos e relatos os quais aqui tratamos correlacionam-se entre si, se compõe em uma gravura singular, entram em consonância com organizações e práticas e portam significações. Permuta-se, dessa forma, a pluralidade das coisas ditas através de um texto corrido, ainda que nunca vinculados, e que segundo Foucault (2008) “traz à luz o que os homens haviam “querido dizer”, não apenas em suas palavras e seus textos, seus discursos e seus escritos, mas nas instituições, práticas, técnicas e objetos que produzem” (p.139).

Nessa linha, nos propusemos a analisar primeiramente os dados ali mencionados nos relatos, para assim tentarmos compreender tais discursos didáticos dos relatantes aqui investigados.

Em um primeiro momento, observamos que dentre os 22 relatos, houve maior escolha de certas Lutas do que outras; na Tabela 2 apresenta-se as Lutas tematizadas.

LUTAS TEMATIZADAS	QUANTIDADE DE RELATOS
Capoeira	11
Muay Thai	03
Judô	03
Boxe	03
Jiu-Jitsu	02
Karatê	02
Sumô	02
Luta Olímpica	01

Esgrima	01
MMA	01
HukaHuka	01
Kung-fu	01

Tabela 2- Quantidade de Relatos por Tema. Fonte: *sítio* GEPEF (2019)

As escolhas de muitos se deram pelo mapeamento do próprio docente, ora percebendo que havia muitas academias de Lutas no entorno da escola, ora por não haver nenhuma ou ainda devido a prática ser desconhecida. Em leitura dos dados tabelados, nos intrigou a grande diferença da presença da capoeira diante de outras práticas. Diante das leituras feitas no transcorrer desta investigação, pudemos descrever nos arquivos anteriores a relação entre capoeira e religião, capoeira e racismo, indicando que para os docentes tais temas somente poderiam ser tratados mediante o estudo da capoeira. Oras, não seria possível essas questões (religião e racismo) serem tratadas com a tematização de outras Lutas? Em nossa análise compreendemos que evidentemente os docentes se limitam a abordagem étnico-raciais a Capoeira, como se para ressignificar, ampliar e aprofundar o racismo apenas seria possível por meio de práticas da cultura afrodescendente. Afinal, o racismo está presente em toda a sociedade, e há, com certeza, praticantes de muay thay, judô, kung fu etc. que são adeptos de religiões de matriz afrodescendente. Além do que a questão religiosa também é constituinte de outras Lutas. O que depreendemos dessas escolhas é que as ações didáticas observadas permitem entrar para a história essas representações, imobilizando-as.

Seguindo com os dados encontrados na Tabela 3, demonstramos como as professoras e professores iniciaram seus trabalhos, isto é, o mapeamento dos saberes discentes.

ATIVIDADES	QUANTIDADE DE RELATOS
Movimentos Específicos	05
Vídeos e Imagens	13
Brincadeiras e Jogos de Lutas	04

Tabela 3- Primeira Atividade com o Tema. Fonte: *sítio* GEPEF (2019)

Dentre os arquivos acima tabelados, a presença da aparição dos “movimentos específicos” nos evidencia que o CC também dá importância a gestualidade, nos quais os alunos conseguem ler e reconhecer os movimentos, como mostram os trechos abaixo

“Para complementar a vivência dos golpes, levei às aulas algumas folhas com imagens de como os golpes eram realizados e vídeos com tutoriais sobre as técnicas empregadas no caratê. Ao analisarem os vídeos, as crianças de todas as turmas perceberam que o professor

“gritava” ao final de cada golpe. No 5º ano A, o Illison explicou que o grito se tratava do *kiai*, e que também existia o *kime*, que seria a força do golpe concatenada com a respiração, aumentando assim a potência do mesmo” (SANTOS, 2016, p.02).

“Continuando o projeto, distribuí a turma em duplas pela quadra e entreguei-lhes uma ficha com diferentes golpes do judô, para que conhecessem mais a respeito sobre a luta e solicitei que realizassem uma leitura do texto e das imagens (as fichas, todas diferentes, continham o nome e desenho de duas pessoas realizando um golpe de judô). A atividade proposta consistia em analisar o golpe e descrever sua técnica, para tanto, precisariam “imitar”. Após explicarem e vivenciarem os golpes, as duplas realizaram uma apresentação para explicar como era o golpe e qual seu nome” (VAGHETTI, 2007, p.03).

Demais relatantes apontam tais compreensões e leituras das gestualidades apenas em suas avaliações, nas quais citaremos ao longo deste arquivo.

Dentre os vídeos e imagens abordados, alguns docentes levaram imagens de golpes, alguns relacionaram as imagens de desenhos e vídeo games da Luta tematizada e outros instigaram os discentes a procurarem vídeos na internet (na sala de informática durante a aula), problematizando logo em seguida os corpos, as vestimentas, o meio no qual estava acontecendo aquela prática, como eram os lutadores e as lutadoras; nos quais muitos docentes conduziram a atividade para que os discentes tentassem imitar tais posturas.

“Após esta atividade, com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos alunos em relação aos golpes, preparei algumas fichas com figuras de pessoas lutando as várias modalidades de luta como judô, sumô, caratê, Kung Fu e Capoeira para que eles, divididos em duplas, realizassem a imitação do gesto impresso na ficha. A imitação do golpe deveria se dar em posição estática, assim como nas fichas” (GONÇALVES, 2009, p.11).

“Ao serem questionados sobre a origem desses golpes e armas eles citaram alguns desenhos animados, filmes e games, lembrando que esses desenhos já haviam sido citados anteriormente e que esses alunos, em especial, faziam uma relação muito grande entre os desenhos e as lutas. Tentei identificar qual era a maior influência para eles propondo uma atividade na qual eles deveriam escolher um desenho, filme ou game para imitar uma luta” (GONÇALVES, 2009, p.05)

Nos fragmentos acima pode-se perceber que certa preocupação docente com a execução por parte dos alunos mais próxima ao movimento da Luta, evidenciando que tais ações ficam entre-lugares de teorias curriculares da EF. Melhor dizendo, nestes trechos não há proposta para que os alunos vivenciem a gestualidade como compreendem, percebam a si mesmo em relação à situação da aula, suas sensações, seus limites etc. constituindo uma experiência de si que passa ao largo da imitação, como colocam Nunes *et al* (2021).

Nos vídeos, os docentes utilizaram de trechos de filmes, documentários, entrevistas. Cabe aqui destacar algumas ações; para expandir conhecimentos sobre a prática da luta greco-romana, onde ela surgiu, quem eram seus praticantes, e como ela está ocorrendo hoje, o docente

utilizou filme sobre os Jogos Olímpicos da Grécia Antiga (o autor não relatou o nome); também apresentou vídeo de entrevista com a lutadora Kyra Gracie- que permitiu ao docente problematizar representações acerca da presença feminina nessa Luta, pois percebeu que a questão de gênero era algo marcado nos discentes; no documentário “O surgimento da capoeira e sua trajetória”- foi usado para o entendimento histórico do percurso da capoeira, além de permitir aos alunos adentrarem na questão do preconceito racial; a questão de gênero também foi alvo diante da exibição do filme “Menina de Ouro”- nesse diante das cenas observadas, o docente promoveu discussões e acabou por ressignificar para parcela da turma a representação que muitos tinham da prática do boxe; mediante trechos de competições de esgrima obtidas a partir de busca na internet- a professora conseguiu superar a escassez de material que tratam dessa Luta, o que foi essencial para maior entendimento dos alunos acerca dos códigos da esgrima, melhorando a leitura da turma em relação a essa Luta. Nos excertos abaixo é possível observar as heterogeneidades das escolhas e ações didáticas diante da homogeneidade que caracteriza o modo como os alunos representam as Lutas.

“As questões disparadoras da atividade de leitura das imagens foram: O que essas imagens significam para vocês? Como se sentem ao lutar? Os efeitos de sentido enunciados pelas crianças relacionaram-se, via de regra, às sensações e percepções dos momentos de combate e ao reconhecimento da gestualidade da luta (BORGES,2016, p.04).

“Assim, pensamos que seria interessante contextualizarmos alguns dos elementos das culturas orientais por meio da assistência ao filme As artes Marciais de Shaolin¹ que apresenta imagens fantásticas da China antiga, onde as condições sociais e econômicas são retratadas (CRUZ, ANO, p.07).

“Na continuidade das atividades de ensino, com a intenção de aprofundar alguns daqueles conhecimentos apresentados, assistimos a um curta-metragem retirado da internet, Maré Capoeira. O filme narra a história de um menino de dez anos que sonha em ser mestre de capoeira como seu pai, dando continuidade a uma tradição familiar que atravessa várias gerações. Mostra como esta manifestação corporal é vivenciada em outro estado brasileiro e, principalmente, apresenta representações distintas daquelas que os alunos e alunas haviam apresentado durante o mapeamento - sobre os locais de prática e as características dos praticantes desta manifestação corporal, entre outras (CABRAL, 2010, p.07).

“Após os momentos de vivência e com o objetivo de compreensão de alguns aspectos históricos da Luta, assistimos alguns trechos de um filme sobre os Jogos Olímpicos da Grécia Antiga. Durante a exibição do filme, algumas crianças observaram em imagens de pinturas que remetem ao período em questão, lutadores aplicando golpes semelhantes ao da Luta Olímpica contemporânea. Conversando com as crianças após a exibição, foi possível perceber que elas reconheceram, além do aspecto esportivo, o caráter religioso da competição e, ainda, a popularidade das lutas naquele contexto” (BORGES, 2016, p. 03).

Sendo assim, percebemos que os docentes atrelaram as questões dos filmes para

ampliar saberes, promovem a possibilidade de ressignificar as representações discentes e compor outros olhares, novos saberes. Há que se destacar que em nenhum dos relatos houve distanciamento do material usado em relação ao tema estudado. Mais! A produção do discurso pedagógico do CC mediante o uso de vídeos diversos denota que a preocupação docente está para além da assimilação da gestualidade (sem negá-la), permitindo aos discentes o acesso às informações diversas que lhes possibilitam afinar a leitura que empreendem das Lutas.

Permanecendo na leitura da Tabela 3, a presença da aplicação de brincadeiras e jogos de Lutas também nos chamou a atenção. Pois assim como em capítulos anteriores deste trabalho onde percorremos as trajetórias do currículo e do currículo da EF, tais discursos como

“A seguir fizemos a brincadeira “fui pego na capoeira” [...] Pedi para pensarem em estratégias para fugir e capturar. Nos dividimos em dois grupos: um de escravos e outro de capitães-do-mato e fazendeiro. Dei alguns minutos para que discutissem e então me aproximei de cada grupo e fiz o registro das estratégias elaboradas” (MILARÉ, 2008, p.08)

“Levando em consideração esse patrimônio e pensando em atividades de ensino que oportunizassem a vivência do que eles conheciam, propusemos as brincadeiras pega-pega boxe e também o “soco-soco”, onde as crianças se agruparam em trios e enquanto dois seguravam o colchonete, uma socava, revezando as funções (SILVA, 2016, p.04).

“Fui pego na Capoeira”. A brincadeira consiste numa variação do pega-pega, na qual um(a) ou mais pegadores(as) denominam-se Capitães do Mato, tendo como objetivo, capturar os(as) escravos fujões e levá-los de volta para a senzala. Lançando mão desta brincadeira, problematizei com as crianças uma das hipóteses para a origem da Capoeira e procurei atribuir significado a algumas palavras utilizadas, como senzala, capitão-do-mato e escravo” (SANTOS, 2015, p.02).

“Nas primeiras aulas práticas, para contextualizar de forma global o significado de lutas, usei como conteúdos esses jogos de oposição: briga de galo em pé, briga de galo de cócoras, briga de jacaré, pega o rabo do macaco e disputa de força para retirar o oponente do seu quadrado. Realizamos a atividade em todas as turmas, sendo de forma mais lúdicas com os primeiros e segundos anos onde fizemos uma roda e participava uma dupla de cada vez. Permiti a torcida, mas sempre reprimia quando viaavam quem perdia, para não causar desmotivação e conversávamos sempre que isso acontecia” (SILVA, 2015, p.04).

No primeiro relato, inferimos que tais usos decorriam devido ao ano e condição de sua produção⁵³. No entanto, essa hipótese cai por terra frente ao ano de produção dos demais. Não temos como precisar esse ponto. Mas, cabe reforçar que ele também está na dispersão do CC. Ao destacarmos alguns termos utilizados nos discursos dos docentes como “brincadeira”, “forma global” e “lúdicas”, destacamos como outros discursos também estão dispersos no CC. Sem dúvida,

⁵³ O relato originalmente foi produzido para compor o material divulgado pela SME/SP para fundamentar o programa Ler e Escrever em todas as áreas. No caso, diversos professores passaram por um processo de formação com vistas a divulgação do programa. Tratou-se de umas primeiras inserções de docentes com outra trajetória de EF no CC.

essa dispersão demonstra a força dos discursos desenvolvimentistas das pedagogias do esporte, que, como indicou Nunes (2011), são os que dão suporte instrumentais para a prática pedagógica.

Nos atentamos que ainda há essa mistura de teorias, ainda que pouco presente, nos relatos, pois dentre esses relatos tabelados (Tabela- 3) apenas 1 permaneceu somente nos jogos de Lutas, ou “jogos de oposição” denominado por alguns; sendo que nos demais houve notório desprendimento, desses discursos e transgressão dos saberes dos docentes.

Direcionando nosso olhar para prática do tema, notamos que as professoras, os professores, as alunas e/ou alunos criavam os seus próprios materiais, assim como também, alguns alunos emprestavam seus materiais, levando-os até a escola; criaram regras durante a vivência e alguns inovaram com uma modalidade de Luta elaborada por eles.

“Um dia, uma das alunas, sugeriu que usássemos um “saco de pancada”, eu disse que não tínhamos esse material na escola, mas que eu poderia solicitar junto à direção da escola para comprarmos. Na aula seguinte, essa aluna estava com a mãe na porta da escola, ela tinha trazido um “saco de pancada” do irmão mais velho para usarmos durante as aulas” (BONETTO, 2013, p.05).

“Em uma dessas aulas de contextualização teórica, um aluno do 3º ano F nos falou que já tinha praticado o boxe, não estava mais treinando, mas que ainda tinha um par de luvas que usou durante o tempo em que treinou. Aproveitei essa oportunidade para pedir a esse aluno que trouxesse as luvas e nos falasse um pouco sobre o que tinha aprendido. Nesta aula com as luvas desse aluno, fizemos uma contextualização sobre o porquê das luvas e do protetor bucal como equipamentos de proteção” (SILVA, 2015, p.06).

Dentre outros relatos, aparecem colchonetes que foram usados como alvos, cones e cordas para criarem um ringue, colchonetes amarrados nas mãos e pernas usados como luvas e como caneleiras, além das próprias crianças confeccionaram luvas e bandagens; assim como também abrangeram o conhecimento dos próprios alunos.

“A partir daí, realizamos uma aula semelhante ao treino de um atleta do boxe. Corridas, abdominais, pular cordas, socos no saco de areia 5 Eastwood, C – Menina de Ouro, Estados Unidos - 2004 (material existente na escola, adquirido por uma doação), esquivas, tudo como visto no filme. Ao final da aula discutimos um pouco sobre a prática do treino, os alunos estavam bem cansados, e afirmavam: É difícil, cansa muito!; O saco de areia é muito pesado!; A luva é muito dura! (MARTINS, 2011, p. 09/10).

“Após a realização do treino, o estudo do boxe continuou a partir da realização das lutas. Com luvas feitas com colchonetes, pois temos apenas um par de luvas na escola, além dos colchonetes proporcionarem maior segurança aos alunos, realizamos as lutas com apenas 1 assalto de 1 minuto para que eu pudesse fazer as observações sobre o que eles conheciam sobre aquela prática corporal (MARTINS, 2011, p.10).

“Visando aprofundar os conhecimentos da modalidade, pedi ao Claudio que trouxesse na outra aula, seus materiais necessários para praticar o Muay Thai e o convidei a explicá-los à turma. Ele comentou sobre as luvas, bandagens, caneleiras, shorts, kruang4 (que é usado em um dos braços do lutador), como também as suas funções. Desse modo, essa situação

didática fez com que a turma aprofundasse os conhecimentos relativos à modalidade. (OLIVEIRA, 2013, p.03).

“Dando sequência ao trabalho, conversamos sobre como poderíamos vivenciar o caratê em nossas aulas, e nesse momento, as crianças que possuíam experiência na luta auxiliaram as demais, ensinando alguns golpes. Outra contribuição dada por essas crianças foi a apresentação dos seus materiais de luta (kimono, luvas, faixas, bandagem). Elas também explicaram algumas partes do treinamento³ de caratê que faziam em suas academias, sendo elas o kihon, o kata e o kumite. (SANTOS, 2016, p.02).

“Finalizamos o semestre realizando simulações da luta. As crianças construíram o ringue com seu tamanho e característica, as redes de voleibol foram as “borrachas do cercado” e as luvas foram as faixinhas que em aulas anteriores haviam enrolado para ser a bandagem.” (SILVA JÚNIOR, 2016, p.09).

Ao analisarmos os discursos dos docentes, percebemos que nesse caso há uma superação dos mesmos também em relação aos materiais, aspecto que também estão presentes nos discursos de "impedimento" das Lutas na escola. Afinal, em nenhum dos 22 arquivos perscrutados a falta de material foi um empecilho para que a tematização da Luta na escola não ocorresse.

No entanto, é importante frisar que identificamos que a maioria das iniciativas para superação desse problema partiu dos próprios alunos e alunas, reforçando, mais uma vez, a importância dos saberes discentes na construção do percurso de estudos e o CC como espaço para que essas enunciações possam ocorrer (SANTOS JÚNIOR, 2020).

A questão levantada anteriormente por Nascimento e Almeida (2007), assim como por Aguiar (2008) afirmam que o conteúdo Lutas é pouco acessado devido à falta de vivências pessoais das professoras e/ou professores. Ao analisar os 22 relatos percebemos que dentre as professoras e professores, a falta de vivência com a prática não os impossibilitou de trabalharem com o tema, assim como mencionamos no arquivo 2. Perante as falas dos pesquisadores nos quais dizem que a não prática e a não vivência é um problema, nós apoiamos no pensar de Nunes (2011), no qual afirma, perante suas pesquisas, como a escola pública é a julgada como a grande causadora da construção de uma mão de obra ineficaz.

Sendo assim, a sua não eficácia é “evidenciada” perante resultados avaliativos externos. O docente, para muitos, é o agente causador pela situação desgovernada na qual nos encontramos, independente da área seja nos valores morais, nas condutas sociais ou na economia. Em vista disso, é o docente o incumbido pelo cumprimento apropriado para absorção dos conhecimentos por parte do discente e de aplicar as políticas públicas que validam o desenvolvimento da qualidade de vida do país e a construção das identidades apropriadas ao presente.

Perante as discussões que rodeiam as modificações do setor público, Nunes (2011) afirma que a tanto a formação do professor, como acoplado a ela a do docente de EF, aparentam percorrer uma incongruência. No qual, de um lado apresenta uma preocupação focada na identidade do docente, do profissional e da EF; do outro lado o foco está no saber-fazer do docente. Sendo que nesta a controvérsia é na formação de sua graduação e com a formação após sua graduação. Pois

“De um lado, discute-se sobre a atuação para o desenvolvimento do professor reflexivo, centrando esforços no pensar sobre a prática. Em alguns casos, discute-se a atuação do professor como crítico ou agente cultural, centrando esforços na ação política do docente. Por outro lado, afirma-se que o tempo de formação é aligeirado e que o currículo apresenta noções básicas de cada disciplina, cabendo ao graduando a busca pelo aprofundamento da área de seu interesse. Nessa linha também há o discurso da atualização permanente, necessária diante do constante avanço da humanidade na produção do conhecimento” (NUNES, 2011, p.20).

De acordo com o autor, este discurso corresponde à exigência “incremento” do seu curriculum empregatício, pois é através de seus atributos profissionais, sendo no stricto sensu ou em cursos de especialização realizados. Nessa incongruência, segundo Nunes (2011) há algo em comum, pois ela atravessa a questão da defasagem que permeia a edificação do futuro profissional e a realidade prática que está por vir. Contudo tais debates recaem no docente do curso superior, desse modo, fica evidente que independente se o docente formador ou o docente formado, ambos “não escapam da culpabilidade atribuída por essa análise” (p.20). Assim como também verificamos perante o arquivo 3, ora o docente é herói porque foi lá e enfrentou as dificuldades, ora o docente é culpado por não ter cumprido com as perspectivas impostas.

Fazemos aqui um adendo ao mencionar o arquivo 2 e o arquivo 3, pois endentemos que ambos os arquivos se compõem a complementação do arquivo 4, no qual todos se integram em um único arquivo; logo, sempre que necessário retornaremos, pois não há didática sem identidade, sem discursos que tensionam a contraposição e sem a escrita-curriculo que registra esse percurso.

Retornando a nossa análise arquivística, percebemos que a maior parte dos docentes convida professores especialistas na Luta tematizada, usando assim um outro artifício cultural ao ampliar na escola o que acontece ou como acontece tal prática nas academias de Lutas. Proporcionando, de acordo com os relatantes, tanto ampliação como aprofundamento dos seus saberes. Notamos que todos os convidados, eram professores ou praticantes mais graduados, em nenhum arquivo analisado, ocorreu a presença de uma professora de Lutas, ou foi mencionado a prática de distintos corpos (cadeirantes, amputados, outras etnias, etc.) realizando a Luta, seja por

imagens, vídeos ou convidado a falar. Em todos predominava homem graduado (com um faixa marrom ou preta) ou medalhista, fixando assim uma determinada característica de saber e poder. Aqui, mais uma vez os paradoxos do CC. Vemos que a docência nessa perspectiva cuida com afincamento das relações de poder entre os alunos, problematizam seus discursos, assim como criam situações para desestabilizações. No entanto, não se atentam que acabam por validar as identidades vencedoras ao buscarem muitas vezes imagens do esporte profissional como referência, afirmando as identidades que querem combater ou, ainda, afirmar a diferença como possibilidade da vida.

Percorrendo aos arquivos todos finalizavam com um ou dois parágrafos explicando suas avaliações, e a forma na qual elas foram aplicadas

“Avaliei as contribuições do projeto para a aprendizagem dos alunos conforme faziam suas produções. Consegui perceber que a maioria dos alunos identificou alguns movimentos, instrumentos e percebeu essa prática como uma manifestação de um grupo que ainda é subjugado em nossa cultura. Minha avaliação se estendeu ao produto final, momento em que jogaram capoeira junto ao grupo visitante, participaram com entusiasmo, respeitando uns aos outros conforme as suas possibilidades, cerca de 90% dos alunos entraram na roda para jogar capoeira os demais tocaram instrumentos musicais ou marcaram ritmo com palmas. Para encerrar o projeto os alunos responderam individualmente questões em prova escrita” (MILARÉ, 2008, p.10).

“No decorrer do trabalho, o registro e a avaliação foram realizados de diferentes formas (fotos, vídeos, registro em diário de campo, confecção de cartazes informativos e apresentação da luta na Mostra Cultural) e utilizados como ferramentas importantes para reflexão e reorientação do caminho planejado. Ao final do trabalho foi possível perceber a apropriação de alguns alunos e alunas acerca dos gestos e artefatos do Muay Thai, o reconhecimento e a compreensão dos diferentes discursos que o produzem e sua ocorrência na região de São Miguel Paulista” (OLIVEIRA, 2013, p.10).

“As avaliações foram feitas por observações das práticas corporais e rodas de conversas durante cada aula, eu observava o desenvolvimento dos alunos, fazia perguntas e registrava em um caderno as observações e respostas. Com base nesses registros eu planejava o próximo conteúdo para a aula seguinte” (SILVA, 2015, p.02).

“Na minha avaliação, ao longo das aulas observei que houve muito comprometimento dos alunos ao realizarem cada atividade, sempre refletindo e participando das rodas de conversa, dos registros, nas vivências das lutas e elaboração dos movimentos e também constatei que houve ampliação dos conhecimentos dos alunos a respeito de algumas modalidades de lutas. Pude observar que os alunos conseguiram identificar algumas modalidades de lutas e em muitos momentos os colegas que já tinham algum conhecimento trocavam informações com os que não tinham. Os momentos iniciais de resistência de alguns alunos em relação a manifestação corporal selecionada para estudo foram aos poucos sendo substituídos pela euforia de participar das atividades propostas ou mesmo da curiosidade que foi surgindo ao longo das aulas” (GOLÇALVES, 2009, p.11).

Como mencionado nos recortes, uns aplicaram perguntas, outros fizeram em forma de exposição, outros fizeram com base em seus registros. Assim como referimos em escritas em capítulos nesse trabalho, os docentes tendem a seguir uma espécie de manual seguindo de

mapeamento, ressignificação, ampliação, aprofundamento e avaliação, exatamente nessa ordem, referendando os alertas de Bonetto (2018). Acreditamos que o mapeamento é feito o tempo todo, a ampliação e a ressignificação igualmente, pois é realizada tanto de docente para discente como de discente para docente, os professores também ressignificam e também aplicam seus saberes, principalmente aqueles que não tinham conhecimento algum sobre a Luta aplicada. O aprofundamento é uma consequência dessa troca, é o que compõe as experiências e vivências aplicadas construídas durante cada aula, novamente para ambos.

Logo a avaliação também é de ambos, avaliar no que ficou claro para si como professor, no que melhorar, no que incluir e no que excluir fazem parte do processo também de avaliação do professor, no entanto apenas 1 relato se desvinculou desse pensar-docente indagando outras questões

“Em uma avaliação final do trabalho, percebi que não conseguimos alcançar todos os objetivos propostos no início e que a articulação com PEA também não foi feita. Mesmo tendo verificado a presença no bairro de elementos que permitiriam fazer essa articulação, durante nossos estudos não consegui propor momentos para que essa aproximação acontecesse. Notei, também, que a presença dessas três lutas no currículo gerou uma certa instabilidade no contexto escolar. Enquanto os estudos se debruçavam sobre o judô, prática bem-vista pela maioria das pessoas, pois está cercada por um discurso de disciplina e respeito, o trabalho era bem-visto, sem questionamentos. No momento em que o boxe passou para dentro da escola, essa prática já não foi tão bem-vista assim. Falas como: Isso não é muito violento? Por que trabalhar com o boxe? Eles já vivem se socando! permearam momentos de discussão sobre o trabalho desenvolvido. Essas falas refletem a leitura que alguns professores fazem sobre essas práticas corporais. (MARTINS, 2011, p.17).

Nos demais, todos os 22 apresentaram avaliações sobre os alunos o quanto eles gostaram, o quanto eles aprenderam, o quanto eles ressignificaram, como se cada tópico desse manual fosse uma medalha a ser conquistada. Um pensar assim delimita a transgressão e obscurece a visão do docente sobre o discente, pois sempre haverá os que resistiram, os que não discursaram e os que quase não praticaram. O que eles levaram dessa prática? Ter a consciência e compreender que a absorção de meio por cento já é transgredir.

Em vista dessas análises arquivísticas sobre a didática, notamos que a maioria dos relatantes nos apresentam inúmeras outras possibilidades de elaborar ações didáticas ao aplicar o C.C, sendo elas não apenas por jogos de lutas, mas pela vivência da prática se aproximando dos movimentos da modalidade, ao abordarem a história, as culturas, as vestimentas, as condutas que as Lutas carregam consigo e diante dos discursos e vivências dos próprios discentes. Percebemos que em momento algum os professores e professoras se dispuseram a ensinar a técnica perfeitamente como em uma aula de Lutas, pelo contrário eles priorizaram o contexto de ensino

como um todo, difundindo os saberes que não apenas vinham deles, mas também de alunos e alunas que carregavam consigo os saberes da prática.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho remeteu-se sobre as alterações sociais, à gradativa centralidade da cultura e o flagrar arquivista como pilares para a desenvolvimento dessa pesquisa. No que se refere ao tema Lutas na escola, o que está em jogo são os indivíduos que instituem e põem em fluxo o que é permitido ou não ensinar, como se ensina, para quem se ensina, os locais em que se pode ou não ensinar, e o que o docente e o discente podem aprender, ou seja, o currículo. Nesse jogo, o currículo está atrelado há um quadro em que o global e o local implementam novas maneiras de pensar, agir, ser e estar impulsionados pelas novas formas de regulação contemporâneas.

Dessa forma, procuramos flagrar o que gerou tais narrativas sobre o tema Lutas ou ainda, o que remete ou remeteu o atual momento em que esse conjunto de práticas corporais se encontram no currículo e produzem e se colocam diante de tais sistemas de discursividades, enfim, dos arquivos.

Sendo assim, nosso primeiro arquivo, se deu em averiguarmos como o tema Lutas são discursados nas pesquisas que versam sobre a sua presença na escola, ou melhor, no currículo da Educação Física. Para tanto, analisamos 54 artigos que buscam produzir uma discursividade acerca das Lutas no âmbito das aulas de Educação Física. Retomamos assim, as duas principais pautas, nas quais tais arquivos se remetem, mencionadas anteriormente na introdução, sendo a primeira: o preconceito diante do tema no qual a Luta é relacionada com a agressividade, com uma formação na graduação deficiente e as dificuldades do docente em aplicar nas aulas. À vista disso, perpassamos nossa escrita para compreendermos a respeito do currículo e sua trajetória; atravessamos as teorias do currículo, assim como também os seus respectivos autores, assimilando como tais teorias curriculares se deram na Educação Física escolar e suas influências, com foco nas Lutas para, assim, ingressarmos no Currículo Cultural para estruturarmos nossa análise arquivística.

Desse modo, expandimos a dissertação, arricando-nos na produção de “sub” arquivos, nos quais analisamos os 22 relatos de experiência pedagógica, disponibilizados no repositório do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar, situado na FE-USP e vinculado ao Cnpq, para assim compreendermos e construirmos um arquivo das Lutas no CC. Em tais arquivos foram abertas algumas frentes, nas quais pretendemos arrematar; para assim, caso for possível para futuros pesquisadores continuarem e produzirem demais entrelaçamentos e assim tecer novos arquivos.

No arquivo 1, intitulado “o estilo da escrita dos relatos e a escrita-currículo”, compreendemos como os docentes do CC cultural tentam escapar da engessada escrita acadêmica que vivenciaram em toda a vida escola. Percebemos que, em muitos casos, esse escape esteve mais na escrita-título do que na escrita dos textos, e em outros produziram cada qual sua escrita-artista principalmente por esta estar composta com as vozes das crianças - o que implica em uma escrita livre das correções, das gramáticas - escrita-artista por ainda conter o ser-criança em meio aos signos produzidos. Porém, nos questionamos, o que ficou de fora? Por que os docentes escolheram essas falas e não outras? O que as professoras e os professores não dizem?

De acordo com Farge (2017), o arquivo não se integra de história, e sim narra com manifestações do vocabulário do cotidiano. Pois é no arquivo que se revela em determinados momentos de vida de sujeitos comuns, dificilmente apontado pela história, no qual, “perguntas e respostas se sucedem; cada queixa, cada auto é uma cena na qual se diz aquilo que normalmente não vale a pena se dito. E menos ainda escrito;” [...] (FARGE, 2017, p.14).

Ao analisarmos as falas e os discursos das crianças, notamos que em todos os 22 arquivos a forma de narrativa inserida se repete; as crianças estão sempre falando e participando, os discentes com várias dúvidas e dispostos a ensinar e aprenderem, há também algumas resistências das alunas e dos alunos, ora por quererem outras práticas, ora por acharem que não são de menina; no qual no transcorrer de todos os relatos é enfatizado como esses discentes aprenderam e ampliaram seus saberes. E aqueles que não quiseram participar, e aqueles que não perguntaram e nem se interessaram, onde eles estão? Todos aprenderem tudo, da mesma forma? Quais foram os principais embates apresentados? Será que o não interesse foi excluído? Como foram escolhidas as falas que compuseram os textos; e as falas que ficaram de fora dos relatos? E o porquê esse “querer” de todos em “querer agradar”, de carregar consigo o fardo de professora/professor “mais legal”? Obviamente não pretendemos responder todas essas indagações, mas, sim, expor nosso pensar para além do arquivo e marcar nesse tema possibilidades de pesquisa.

Em seguida, compomos no arquivo 2 “discursos de contraposição”, isto é, como os discentes são entrelaçados por forças que tomam a profissão docente muitas delas ancoradas na racionalidade neoliberal, diante da vestimenta fantasiosa de “professor héroi”, que nos ajudaram a compreender algumas questões do por que os 22 relatos se igualavam perante a tal descrição de sua prática.

Nesse contexto, percebemos que os relatantes ao descreverem suas práticas diziam que

elas eram feitas ora perguntando para praticantes da modalidade, ora pesquisando na *internet*, através de vídeos e textos. Curioso percebermos que não houve, dentre os 22 relatos, descrições afirmando que a consulta por saberes fora realizada em seus livros, apostilas ou até mesmo anotações acadêmicas, instigando outros questionamentos acerca da formação docente seja acadêmica ou cultural. Compreendemos assim, que apesar das professoras e professores escaparem de inúmeras amarras da rede, eles são pegos por outras. Afinal, do dispositivo da escolarização não é nada fácil escapar.

Já no arquivo 3, nos dispusemos a compreender quais as identidades do CC estão sendo arquitetadas pelos docentes diante do tema Lutas, e como os discentes estão construindo esses saberes sobre o tema. Inicialmente, o que nos chamou atenção foi a culpa dos docentes por não demonstrarem para os seus alunos que dominavam o tema. Culpa confessada nos relatos, assim como um ato pastoral cristão da confissão em busca do perdão e da salvação, reafirmando os aspectos morais hegemônicos da profissão docente em oposição aos aspectos morais do CC (BORGES, 2019). Também notamos a necessidade de afirmar o “professor herói”, ampliando o paradoxo ora culpado/frágil ora herói. Perante aos discentes foi notória as identidades já pré-fixadas que os mesmos estabeleciam diante da Luta escolhida, e como essa desconstrução identitária se deu e se reconstruiu, sendo a exposição midiática um dos principais fatores nessas alegações do que são ou não são as Lutas.

No arquivo 4, no qual analisamos a ação didática, percebemos como os docentes relatantes superam a não experiência e a não vivência diante do tema; nas quais se contrapõe com as afirmações dos autores dos 54 artigos encontrados na pesquisa introdutória deste estudo, que por vez pré-determinam como deve ser uma aula de Lutas, independentemente de quais sejam seus sujeitos; entretanto, concordamos com os autores sobre a escassez bibliográfica sobre o tema também evidenciada pelos relatantes. Tal arquivo consequentemente compõe-se dos demais arquivos, anteculando e entrelaçando todos os demais, seja o da sua escrita, dos seus confrontos, das suas identidades e/ou das trajetórias didáticas traçadas não apenas pelo docente, mas com o discente juntamene. Reforçamos como os discursos das crianças e a troca de saberes ora discente para docente, ora docente para discente são necessários para tais superações, seja diante do problema da falta de materiais ou da promoção de vivências da prática das Lutas, mesmo elas sendo anteriormente representada como violentas, agressivas.

À vista disso, fundamentada na metodologia que deu forma a este trabalho, enfatizamos

que o arquivo não é apenas redigível, é sim transgredível em sua totalidade, ou seja, de acordo com Foucault (2008), “dá-se por fragmentos” (p.153). Assim como, ao decorrer desses quatro arquivos se deu por fragmentos dos 22 relatantes, os quais contribuíram para a edificação de um novo arquivo sobre as Lutas no contexto da escola. Por esse motivo, a retratação do arquivo aprimora suas possibilidades diante dos discursos que dão partida ao começarem a deixar de ser apenas os nossos; no qual “seu limiar de existência é instaurado pelo corte que nos separa do que não podemos mais dizer e do que fica fora de nossa prática discursiva; começa com o exterior da nossa própria linguagem [...]”(FOUCAULT, 1987, p. 151).

Por conseguinte, salientamos que o fundamental nesse trabalho não é apenas saber se os acontecimentos relatados sucederam precisamente dessa forma, e sim compreender como se emitiu a narrativa através de um poder que impõe a isso, um querer de influenciar e o emprego de palavras para buscar desvendar se foram cedidas ou não pelos modelos culturais locais (FARGE, 2017). No pensar de Arlette Farge (2017), percebemos que possivelmente o arquivo “não diz a verdade, mas ele diz da verdade” (p.35) e nessa mesma linha de pensar com Michel Foucault (2008), é dessa forma ímpar que o arquivo evidencia o falar do outro, tensionado diante das relações de poder e de si mesmo; relações estas que ele se assujeita, porém também se efetiva ao verbalizá-las. Concordamos com Farge ao afirmar que “o que se ve nessas palavras esparsas, são elementos da realidade que, por sua aparição em um determinado momento histórico, produzem sentido. É sobre sua aparição que é preciso trabalhar, é nisso que se deve tentar decifrá-lo” (p.35).

Em uma perspectiva culturalista, trabalhar e pesquisar na educação, corresponde a uma devida preocupação com as maneiras e sistemas nas quais narrativas e histórias são propagadas no currículo em meio as relações de poder. Sendo que o currículo é uma das poderosas narrativas que determinados indivíduos executam a vantagem do poder de constituir outros. Dentre das relevantes funções da intervenção cultural, perante a educação, se equivale a interrogarmos quem são os grupos e inclinações que não estão estampados no currículo, porém carregam o poder de representar terceiros; e quais coletivos e interesses ficam de fora ou são abordados por outros. A importância de indagar-se quais questões de concepções de poder são destacadas e quais são apagadas (SILVA e et al, 1995).

Contudo, nossa intenção com esse trabalho foi a de ampliar o leque de conhecimento, descentralizando tais docentes, traçando novos destinos e alertando que é possível tematizar as Lutas livres das representações que a própria EF ajuda a construir e assim produzir outros discursos

sobre elas. Acreditamos que o currículo da Educação Física é capaz de minar as relações de poder democratizando-as; e salientamos que para que tal prática, como as Lutas, saiam da margem e transgridam seus saberes, principalmente se os docentes da EF se abrirem para a diferença que a presença dos alunos produz. Se é o sistema de discursividade que separa o que merece ser arquivado como história e o que deve ser esquecido, queremos crer que os arquivos aqui descritos possam fazer cair no esquecimento qualquer tentativa de bloqueio das forças disruptivas que a escola, o docente e o discente produzem; que caia no esquecimento os discursos que impeçam a presença das Lutas, enquanto produção cultural, no currículo. Enfim, terminamos esta jornada querendo crer que demais pesquisas e estudos seriam pertinentes para ampliar e, quiçá, reforçar o que aqui fizemos.

REFERENCIAS

AGUIAR, C. A legitimidade das lutas: conteúdo e conhecimento da Educação Física escolar. **Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2008.**

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física.** 1998.

ALTMANN, Helena. AYOUB, Eliana, AMARAL, Sílvia C. F. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?”. **Revista Estudos Feministas (UFSC. Impresso).**, v.19, p.491 - 501, 2011.

ALVES, ANA RODRIGUES CAVALCANTI. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **LUA NOVA**, N. 80, P. 71-96, 2010.

ALVES, F. C.; SARAIVA, ROCHELY S. L. **Ralf Winfred Tyler e os princípios básicos da avaliação do currículo.** 2013.

ARANHA, ARRUDA.M.L. História da Educação e da pedagogia: gera e Brasil. **SÃO PAULO: MODERNA**, V. 3, 2006.

AQUINO, J. G. **Educação pelo arquivo: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault.** 2019.

AQUINO, J. G. Não mais, mas ainda: experiência, arquivo, infância. **REVISTA CHILDHOOD E PHILOSOPHY. RIO DE JANEIRO**, V.12, N.23, JAN.-ABR. 2016. (P.179-200).

AQUINO, J. G.; DO VAL, G. M. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **PEDAGOGÍA Y SABERES**; 49: 41.53-41.53, 2018.

ARTIÈRES, P. Arquivar a própria vida. **REVISTA ESTUDOS HISTÓRICOS**, 11(21), 9-38, 1998.

ARTIÈRES, P. Entrelinhas: ler os arquivos de Michel Foucault. IN: SCAVONE, L., ALVAREZ, M. C. & MISKOLCI, R. (ORGS.). **O LEGADO DE FOUCAULT** (PP. 21-19). SÃO PAULO: EDUNESP, 2006.

ARTIÈRES, P. Arquivos do corpo, arquivo da biopolítica. **CADERNOS BRASILEIROS DE SAÚDE MENTAL**, 3(6), 92-211, 2011.

ARTIÈRES, P. A exatidão do arquivo. Em: **P. ARTIÈRES ET AL. MICHEL FOUCAULT** (PP. 137- 141). RIO DE JANEIRO: FORENSE, 2014.

BELLOTTTO, H. **Arquivos permanentes: tratamento documental.** RIO DE JANEIRO: FGV, 2006.

BONETTO, P.; NEIRA, M. Tematizando o muay-thai nas aulas de Educação Física: um relato de múltiplas ressignificações. **CONEXÕES: EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E SAÚDE**, v.15. N. 02, P. 224-234, 2017.

BONETTO, P. **A escrita-curriculo da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2016.

BONETTO, P. **Skate no Júlio: o currículo cultural em ação**. EMEF Júlio Mesquita. São Paulo, SP, 2013.

BORGES, C. C. O. **Jiu-jitsu na escola: primeiros ensaios em uma perspectiva cultural**. E.E. Profa. Ida Yolanda Lanzoni de Barros. Sorocaba, SP, 2013.

BORGES, C. C. O. **Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da Educação Física**. 2019. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2019.

BORGES, C. C. O. **Sprawl, arm drag, double leg, touché... tematizando a luta olímpica em um currículo culturalmente orientado**. E.E. Profa. Ida Yolanda Lanzoni de Barros. Sorocaba, SP, 2014.

BUTLER, J. Butler e a desconstrução do gênero resenha: problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade In: BUTLER, Judith; AGUIAR, Renato. **Estudos Feministas**. Florianópolis: Civilização Brasileira, 2005. p. 179-199. Tradução de Renato Aguiar/ Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003. 236 p.

BRACHT, V. A contribuição das teorias pedagógicas da Educação Física. **CADERNOS CEDES**, V. 19, N. 48, P. 69-88, 1999.

BRANDÃO, P. P. S. Lutas no currículo da Educação Física no ensino fundamental sob o olhar da diversidade cultural: experiências na escola sob o olhar da diversidade cultural: Experiências na escola de aplicação da Universidade Federal do Pará. 2017. 145 F. Dissertação, 2017. Disponível em: <http://www.ppeb.propesp.ufpa.br>. Acesso em: 24 FEV. 2020.

BRASIL. Deliberação do Decreto-Lei nº 3.199, artigo 54, de 4 de abr. de 1941. Altera a legislação tributária federal. Acesso em 06 março 2023.

BRASIL. Revogação do Decreto-Lei nº 3.199, artigo 54, de 2 de ago. de 1965. Altera a legislação tributária federal. Acesso em: 06 março 2023.

BRASIL. MEC. Secretaria da educação média e tecnologica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. BRASÍLIA, 1999.

BRASIL. MEC. Secretaria da educação básica. Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC. BRASÍLIA, DF, 2017.

BRASIL. MEC. Secretaria da educação fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. BRASÍLIA, DF, 1997.

BRASIL. MEC. Secretaria da educação média e tecnológica. Programa de melhoria e expansão do ensino médio: projeto escola jovem (síntese). BRASÍLIA. MEC/SEMTEC, 2001.

CALDAS, L. A. M.; VAZ, M. R. T. Michael Apple: as contribuições área análise de políticas de currículo. **Revista espaço do currículo**, V. 9, N. 1, P. 149-157.

CAPES. Diretoria de avaliação- Qualis: concepção e diretrizes básicas. **Revista Brasileira de pós-graduação, Brasília**, V.1, N.1, P.149-151, 2004 Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/docs-dearea/qualis/ensino.pdf>.> Acesso em:06 agos. 2020.

CASTELLANI F. Política educacional e Educação Física. CAMPINAS:AUTORES ASSOCIADOS, 1991.

CASTRO, C. Pesquisa em arquivos. Pesquisando. Rio de Janeiro: JORGE ZAHAR. 2008.

COLÔNIA, BRASIL IMPÉRIO, BRASIL REPÚBLICA-vol. Til. Rio de Janeiro: Ministério Educação e Saúde- Divisão de Educação Física, 1953.

CONGRESSO, Norte Paranaense de Educação Física escolar. Londrina. 2017.alessi, alana; Boeira, Wendy. Os benefícios das lutas e como trabalhar esse conteúdo na Educação Física escolar. 2017.

CORRÊA, A. O.; QUEIROZ; PEREIRA. **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura. Lutas como conteúdo na educação física escolar**. Trabalho de conclusão de curso módulo Centro Universitário, Caraguatatuba-SP, 2010.

CORREIA, WALTER R.; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz. Revista de Educação Física, UNESP**, v.16, n. 1, p. 01-09, 2009.

CRUZ, A. M. **Lutando contra os preconceitos**. EMEF Roberto Mange. São Paulo, SP, 2016.

CHERRYHOLMES, CLEO H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós=estruturais. Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos. **Porto Alegre: Artes Médicas**, 143-172, 1993.

DA CUNHA JUNIOR; FERREIRA. O imperial colégio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira. **Apicuri**, 2008.

DALBEN, A. Inezil Penna Marinho: formação de um intelectual da Educação Física. **Revista Movimento**, v. 17, n. 1, p. 59-76, 2011.

DERRIDA, J. **Gramatologia** (M. Chnaiderman & RJ Ribeiro, Trad.) 1999.

DEVIDE, F. P. Educação Física e saúde: em busca de uma reorientação para a sua práxis. **Revista Movimento** (ESEFID/UFRGS), v. 3, n. 5, p. 44-55, 1996.

DO NASCIMENTO, P. R. B.; DE ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física escolar: restrições e possibilidades. **Revista movimento**, v. 13, n. 3, p. 91-110, 2007.

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. **6 ED. IJUÍ: ED. UNIJUÍ**, 2004.

FARGE, A. O sabor do arquivo. **EDUSP**, 2009.

FERRAZ, A. P. M.; BELHOT, VAIRO, R. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrumentais. **Revista Gestão & Produção**.v.17, n. 2, p.421-431, 2010.

FERNANDES, V. et al. Mulheres em combate: representações de feminilidades em lutadoras de boxe e MMA. **Revista Educação Física, Porto Alegre-rs**, v. 26, n. 3, p.367-376, set. 2015. Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande. 2015.

FONSECA, V. L. A capoeira contemporânea: antigas questões, novos desafios. **Revista Recorde de história do esporte**, v. 1, n. 1, 2008.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves.-. Rio de Janeiro Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. Aula de 7 de janeiro de 1976. Em M. FOUCAULT. **Filosofia do presente e verdade** (pp. 281-295). Rio de Janeiro, Forense Universitária. 2014(a).

FOUCAULT, M. Sujeito e poder. In M. B. Motta (Org.), **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade** (Ditos & Escritos, num. 9, pp. 264-296). Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2014(b).

FOUCAULT, M. Técnicas de si. In M. B. Motta (Org.), **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade** (Ditos & Escritos, num. 9, pp. 118-140). Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2014 (c).

FOUCAULT, M. O nascimento de um mundo. **Ditos e escritos X: filosofia, diagnostico do presente e verdade**. 2014 (d).

FRANÇOSO, Saulo; NEIRA, M. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, p. 531-546, 2014.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1981. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2005.

GALIAN, C; LOUZANO, P. Michael Young e o campo do currículo cultural: da ênfase no “conhecimento poderoso”. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, 2014.

GARRIDO, F.; LAGE, A. O esporte na marinha do Brasil. **Dacosta, Ip atlas do esporte do Brasil**. rio de janeiro: shape, 2005.

GEHRES, A. F.; NEIRA, M. G. Linguagem e Educação Física: algumas considerações sobre o currículo cultural. **Revista Brasileira de Educação Física escolar**. Curitiba. v. 3, p. 30-45. marc. 2020.

GONÇALVES, ARISSON. **As práticas corporais de lutas pela ordem do discurso científico da Educação Física**. 2012.

GONÇALVES, N. **Tematizando lutas nas aulas de Educação Física**. EMEF Roberto Plinio Colacioppo. São Paulo, SP, 2009.

GUEDES, D. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Revista Motriz**. v. 5, n. 1, p. 10-14, 1999.

GUERIERO, D.; ARAÚJO, FERREIRA P. Educação Física escolar ou esportivização escolar. **Revista Digital**- Buenos Aires. v. 10, 2004.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. **Tupykurumin**, 2006.

HALL, S. Da diáspora: identidades e mediações culturais. **Editora UFMG**. 2006.

HALL, S. Cultura e representação. Puc-Rio: **Apicuri**, 2016.

HALL, S A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

HOBBSAWM, E. Introdução: a invenção das traições. v. 3, p. 09-23, 1984.

JUNIOR, E. G.; LOVISOLO, R. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 1, 2003.

LACERDA, C. C.; SEPEL, L. M. N. Percepções de professores da educação básica sobre as teorias do currículo. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 45, 2019.

KELLNER, D. **A cultura da mídia**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LACERDA, R. et al. **Ensino de lutas: relatos de uma experiência na rede pública**. 2015.

LOPES, A. C. Teorias pós- críticas, política e currículo. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, v. 39, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, J. C. **Proposta metodológica para ensino de lutas no processo pedagógico da Educação Física escolar** – Conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentos, 2018. Disponível em: <http://oasisbr.ibict.br/vufind/record/rcap_6f40ec79da5b38fc3432a63b7185519b>. acesso em: 24 fev. 2020.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Teorias de currículo. **capítulo 1. São Paulo: Cortez; 2011.**

LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MANOEL, E. J. et al. Considerações sobre a inclusão de atividades motoras típicas de artes marciais em um programa de educação física, 2., Ciceef, São Paulo. **Anais.** São Paulo: 1995, p. 65-68.

MARSIGLIA, A. C. G.; CURY, JAMIL C. R. Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária. **Revista Interface-comunicação, saúde, educação,** 2017.

MARINHO, INEZIL PENNA. **A ginástica brasileira (resumo do projeto geral).** 2ª edição. Brasília, 1982.

MARINHO, INEZIL PENNA. História da Educação Física e dos desportos no Brasil: Brasil colônia, Brasil império, Brasil república. **Division de educação física, ministério da educação e saúde,** 1952.

MARINHO, INEZIL PENA. **Sistemas e métodos de Educação Física.** Cia. Brasil Editora, 1953.

MARQUES, T. S. ET AL. Desenvolvimento motor: padrões motores fundamentais. **Revista digital ef. deportes,** v. 18, p. 186, 2013.

MALDONADO, D. T.; BOCCHINI, D. As três dimensões do conteúdo na Educação Física: tematizando as lutas na escola pública. **Revista Conexões,** v. 11, n. 4, p. 195-211, 2013.

MARTINS, J. C. J. **Quem tem dificuldades para aprender? as experiências do 3º PIC com boxe, judô e esgrima.** EMEF Tenente Alípio Serpa Andrada. São Paulo, SP, 2011.

MENEGASSI, R. J.; CHAVES, M. I. A. O título e sua função estratégica na articulação do texto. **Revista Linguagem & Ensino,** v. 3, n. 1, p. 27-44, 2000.

MELO, V; ANDRADE. “Inezil penna marinho: notas biográficas”. In: ferreira neto, amário (org.). **Pesquisa histórica na educação física.** Volume 3. Aracruz. Ed. Faculdade de ciências humanas de aracruz, 1998.

MELLO, A. M. **Psicomotricidade, Educação Física e jogos infantis.** 3 ed. São Paulo: Ibrasa, 1996.

MILARÉ, C. S. V. **Capoeira: Identificando estereótipos**. EMEF Mauro Faccio Gonçalves Zacaria. São Paulo, SP, 2008.

MORAES, A. C. Educação física. Revisão dos parâmetros curriculares. 2007.

NACIONAIS, **Parâmetros Curriculares**. 5ª a 8ª série. Brasília: MEC/SEF, 1998.

NASCIMENTO, PAULO R. B. **A capoeira no contexto da escola e da educação física**. 2005. Dissertação (mestrado) – faculdade de pedagogia, universidade regional do noroeste do estado do Rio Grande do sul, Unijuí, Ijuí, 2005.

NASCIMENTO, PAULO R. B. Apostila da disciplina de metodologia do ensino de lutas, 2006.

NASCIMENTO, PAULO R. B. Sistematização do tema/conteúdo de lutas para a Educação Física escolar. 2007.

NASCIMENTO, PAULO R. B. Organização e trato pedagógico do conteúdo de lutas na Educação Física escolar. *Motrivivência*, v. 20, n. 31, p. 36-49, 2008.

NEIRA, MARCOS GARCIA. **“Focinho de porco não é tomada” ou desfazendo a confusão: interpretações distorcidas do currículo cultural da educação física**. 2013.

NEIRA, MARCOS GARCIA. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, 2018.

NEIRA, M. G. Educação Física cultural. **São Paulo: Blücher**; 2016.

NEIRA, M. G. Escrivivências da Educação Física cultural. **Jornal da USP**, 2021.

NEIRA, M. G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da educação física. **Revista Dialogia, São Paulo**, 2011, 2.14: 195- 206.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Revista pensar a prática, Goiânia**, v. 20, n.2, p. 321-332, abr.jun. 2017.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da educação física. In: bossle, f.; athayde, p.; lara, l. **Educação física escolar**. Natal: edufn. p. 25-43. 2020

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

NEVES, M. R. **Zum Zum Zum: capoeira mata um?** Colégio Maxwell. São Paulo, SP, 2009.

NERY, J. P. R. **Do Coliseu ao Octógono: a luta continua**. EE João Sussumu Hirata. São Paulo, SP, 2015.

NERY, J. P. **Capoeira é e não é...** EE Sussumo Hirata, São Paulo, SP, 2017.

NUNES, Mário Luiz Ferrari et al. As noções de experiência e vivência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. **Pro-Posições**, v. 32, 2021.

NUNES, M. L. F. Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença. 2006.
_____. Educação Física, currículo e cultura. **São Paulo: Phorte**, 2009.

NUNES, MÁRIO LUIZ FERRARI. Frankenstein, monstros e o ben 10: fragmentos da formação inicial em Educação Física. 2011. **Tese de doutorado**. Universidade de São Paulo.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Os estudos culturais e o ensino da educação física. Educação física cultural. **São paulo: blucher**, 2016.

NUNES, M. L. F. **Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de educação física**. 2018.

NUNES, Mario Luiz Ferrari. Práticas corporais ou mercadorias corporais. **Estudos culturais: uma abordagem prática**. **São Paulo: Senac**, 2011.

NUNES, M. L. F. Ter ou não ter? Se for pra ter, que seja para transgredir o que se tem. In: VII fórum de pós-graduação em ciência do esporte e **IV fórum de pesquisadores das subáreas sociocultural e pedagógica da educação física**.(anais online). Campinas, sp, p. 17 – 23, 2017.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. **São Paulo: Boitempo**, 2016.

OLEGÁRIO, FABIANE; CORAZZA, SANDRA MARA. Ler e escrever arquivos: uma prática tradutória em educação. **Perspectiva**, 2019, 37.4: 930-943, 2019.

OLIVIER, J. C. Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola. **Porto Alegre: Artmed**, 2000.

OLIVEIRA, F. D. M. **Contribuição da Educação Física para o desenvolvimento motor em crianças no ambiente escolar**. 2017.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **A luta na escola: tematizando o muay thai**. EMEF Raimundo Correia. São Paulo, SP, 2013.

ORTEGA, E. M. As lutas e suas relações com a Educação Física escolar. **Monografia** (graduação em Educação Física) –faculdade de educação física. Universidade estadual de Campinas. Campinas, 1998.

PEREIRA, MOZART SILVANO. O sentido do conceito de ideologia em marx e a questão da igualdade jurídica. Revista insurgência, Brasília, ano, v. 2, p. 295- 321, 2016.

PETITAT, ANDRÉ. Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio- histórico de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. **Porto Alegre: artes médicas**, 1994.

QUARESMA, F. N. **Entre fritadas, assados e muito cheiro bom: um encontro com o sumô e seus corpos**. EMEF Marli Ferraz Torres Bonfim, São Paulo, SP, 2018.

RECUERO, Raquel. Redes sociais na internet. **Porto Alegre: Sulina**, pp.25-93, 2009.

REIS, R. **Os diferentes sentidos da Capoeira**. FIEB – EEFMT Maria Theodora Pedreira de Freitas. Barueri, SP, 2007.

REIS, R. **Quem manja dos paranauês? A capoeira, narrativas e gestualidades nas aulas de Educação Física do 7º ano**. Escola de Aplicação da FEUSP. São Paulo, SP, 2016.

REIS, R. **Macumba saravá, solta um peido e sai fubá: rituais de passagem Kuarup e o Huka Huka no 6º ano**. Escola de Aplicação da FEUSP. São Paulo, SP, 2017

RUFINO, LUIZ G. B.; DARIDO, SURAYA C. A separação dos conteúdos das “lutas” dos “esportes” na educação física escolar: necessidade ou tradição? **Pensar a prática**, v. 14, n. 3, 2011.

RUFINO, LUIZ G. B.; DARIDO, SURAYA C. Possíveis diálogos entre a educação física escolar e o conteúdo das lutas na perspectiva da cultura corporal. **Revista Conexões**, v. 11, n. 1, p. 144-170, 2013.

SANTOS, D. A. **Capoeira e ioga: ensaiando os princípios de justiça e descolonização curricular nas aulas de Educação Física**. EMEF Professor Carlos Pasquale. São Paulo, SP, 2015.

SANTOS JÚNIOR, W. S.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural: outras possibilidades de pensar a ressignificação. **Revista Movimento**, [S.I], v. 29, p. E29008, 2003.

SANTOS JUNIOR, F. N. Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes. 2020. 184f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

SANTOS, L. A. **“Queremos aula livre e futebol, professor”: o caratê na rede estadual de ensino**. Guarulhos, SP, 2016.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes dos; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do pós-colonialismo para o currículo cultural da Educação Física. **Educação UFSM**, v. 44, 2019.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SAVIANI, DERMEVAL. Escola e democracia. **Autores associados**, 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). **Secretaria da educação**. Proposta curricular do Estado de São Paulo: Educação Física – ensino fundamental ciclo II e ensino médio. São Paulo: see, 2008.

SILVA, L.O.; MOLINA NET, V. Os sentidos da escola da educação física para estudantes e docentes de uma rede pública municipal. Movimento, porto alegre, v. 20, n. 3, p. 1139-1158, jul/set., 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/movimento/article/download/40669/31625>. Acesso em: 30 set. 2019.

SILVA, PAULA CRISTINA DA COSTA et al. **A Educação Física na roda de capoeira...: entre a tradição e a globalização**. 2002.

SILVA JÚNIOR, W. S. **Lutas diversificadas para a diversidade da Educação Física escolar**. E. E. Professor Walter Carretero, Sorocaba, SP, 2015.

SILVA, TOMAZ TADEU DA. A poética e a política do currículo como representação. **Reunião anual da anped**, v. 21, p. 199, 1998.

SILVA, TOMAZ TADEU DA, ET AL. Currículo e identidade social: territórios contestados. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**, 7: 190-207. 1995 (a).

SILVA, TOMAZ TADEU DA. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. **2ª. Ed., autêntica**, belo horizonte, 2005.

SILVA, TOMAZ TADEU DA. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias curriculares**. 2010.

SILVA, TOMAZ TADEU DA. O projeto educacional moderno: identidade terminal. In: Veiga-Neto, Alfredo (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**, 1995 (b).

SILVA, TOMAZ TADEU. Pedagogia crítica em tempos pós-modernos. **Petrópolis: vozes**, 1996.

SILVA, TOMAZ TADEU DA. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. **Belo horizonte: autêntica. Moacir gadotti**, 1999.

SILVA, T. T. Teoria cultural da educação: um vocabulário crítico. **Belo horizonte: autêntica**, 2000.

SILVA, TOMAZ TADEU. Da pedagogia do oprimido versus pedagogia dos conteúdos; p. 227;214. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. **2ª. Ed., autêntica**, belo horizonte, 2005(b).

SILVA, W. R. **O Boxe na Educação Infantil**. Escola Pueri Domus. São Paulo, SP, 2017.

SIQUEIRA, C. C. **Práticas avaliativas nas aulas de Educação Física**. EMEF Anézio Cabral. Osasco, SP, 2010.

SO, MARCOS ROBERTO; BETTI, MAURO. Lutas na Educação Física escolar: relação entre conteúdo, pedagogia e currículo. **Lecturas: educación física y deportes (revista digital)** Buenos Aires, v. 17, n. 178, 2013.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E; et al. Coletivo de autores: metodologia do ensino de educação física. 3. Ed. **São paulo: cortez**, 84 p. 1992.

SOARES, CARMEN LUCÍA. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista paulista de educação física**, p. 6-12, 1996.

SOARES, E. M. **Muay thai, a luta do mal(?)** EEFMT Maria Theodora Pedreira de Freitas. Barueri, SP, 2017.

SOUZA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos CEDES, Campinas**, v. 19, n. 48, p.52-68, 1999.

TADEU DA SILVA, TOMAZ. Documentos de identidade. Uma introducao as teorias do currículo. **Autêntica. Belo horizonte**, 1999.

TAFFAREL, CELI ZULKE; MORSCHBACHER, MARCIA. Crítica a teoria crítico-emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana. **Corpus et scientia**, 2013, 9.1: 45-64.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. 1994. Tese de Doutorado.

VAGHETTI, F. C. **Lutar é “coisa” de menina?** EE Marechal Floriano. São Paulo, SP, 2007.

VAISMAN, ESTER. Althusser: ideologia e aparelhos de estado—velhas e novas questões. Projeto história. **Revista do programa de estudos pós-graduados de história**, v. 33, n. 1, 2006.

VALLE, IONE RIBEIRO. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e pesquisa**, v. 33, n. 1, p. 117-134, 2007.

VARELA, JULIA; ALVAREZ-URIA, FERNANDO. A maquinaria escolar. **Teoria & educação**, v. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, ALFREDO. Michel Foucault e os estudos culturais. **Costa, Marisa**, p. 37-72, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. **Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: Nau**, p. 179-217, 2000.

VIGARELLO, Georges. Virilidades esportivas. In: CORBIN, Alain; **Courtine, Jean Jacques**. 2013.

VIGARELLO, Georges (Dir.). História da virilidade. A virilidade em crise? Séculos XX-XXI, Petrópolis, **RJ: Vozes**. v. 3. p.269 – 301. 2013.

WORLD, Health Organization, 1986. The Ottawa charter for healthpromotion. **Ottawa, canada:** who; 1986.

ANEXO 1

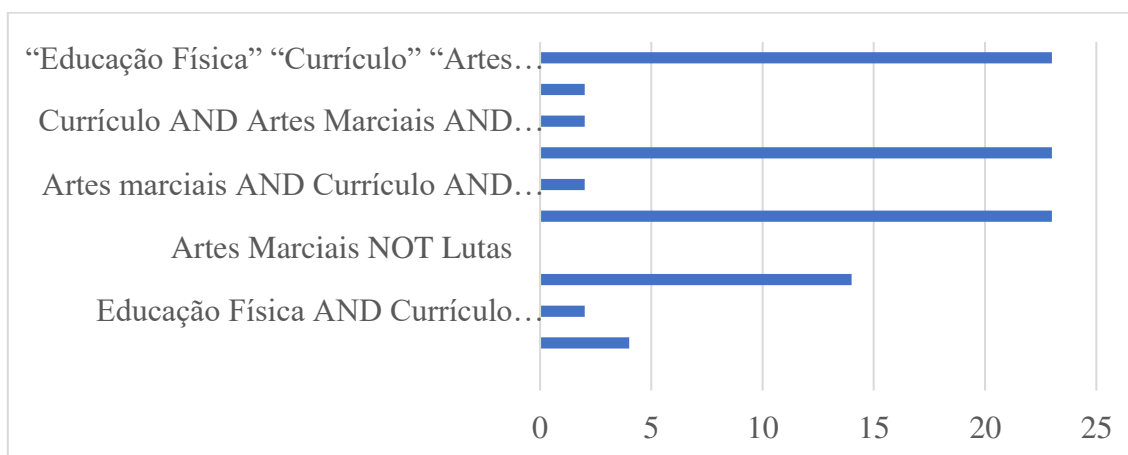


Gráfico 1: Lilacs. Fonte: A autora (2020).

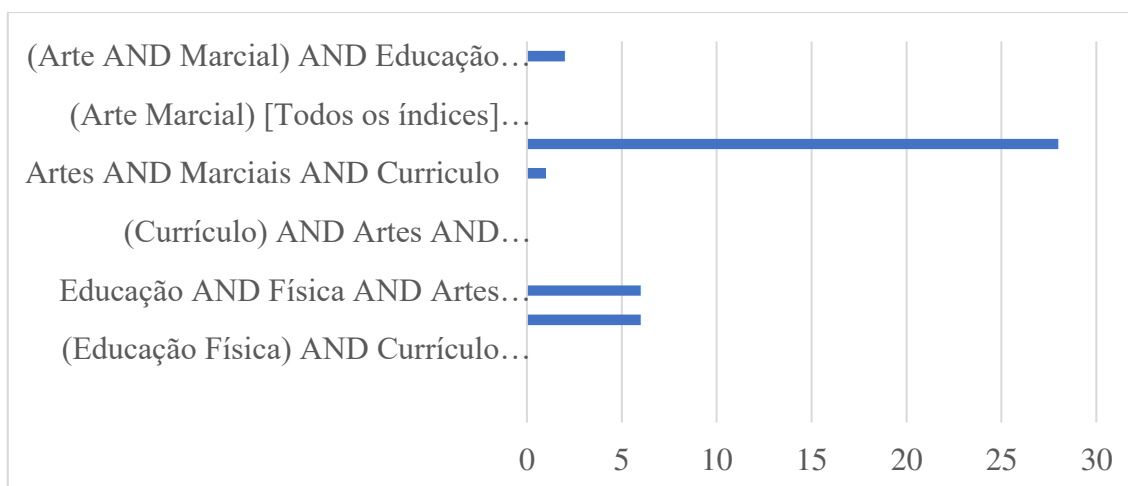


Gráfico 2: Scielo. Fonte: A autora (2020).

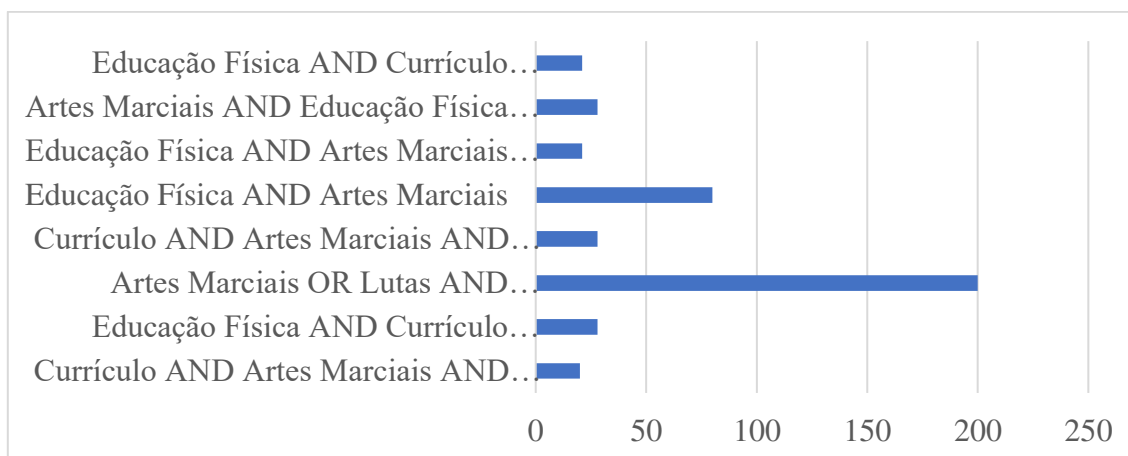


Gráfico 3: SBU. Fonte: A autora (2020).

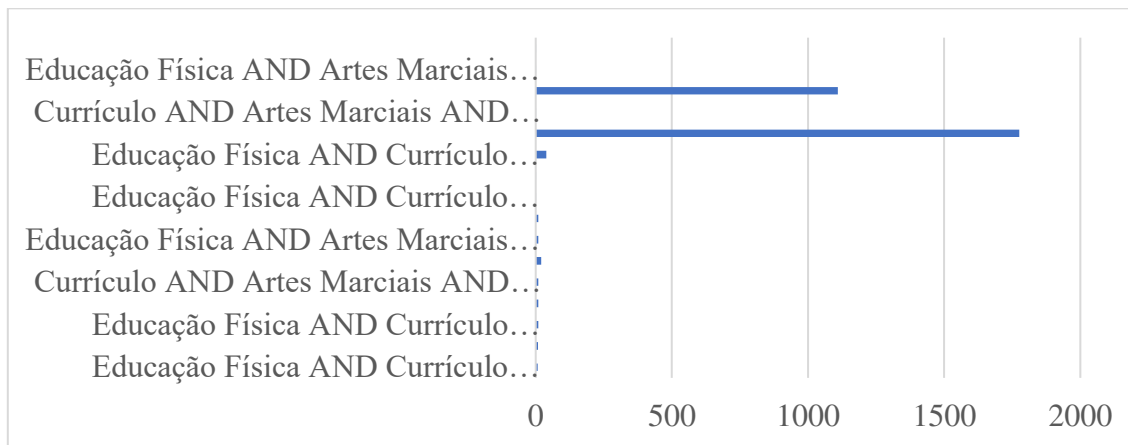


Gráfico 4: Capes e Capes Teses e Dissertações.

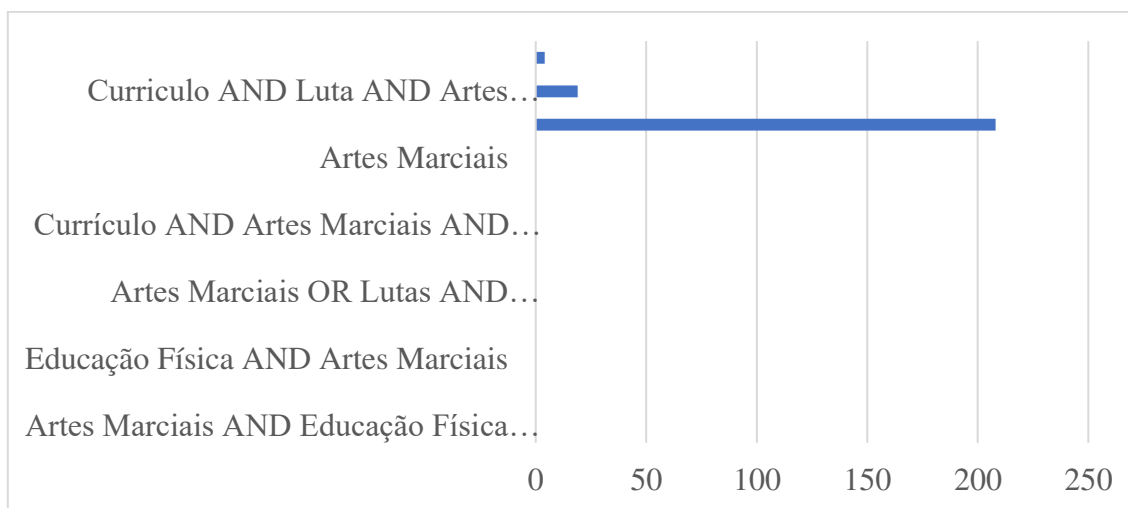


Gráfico 5: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Fonte: A autora (2020).

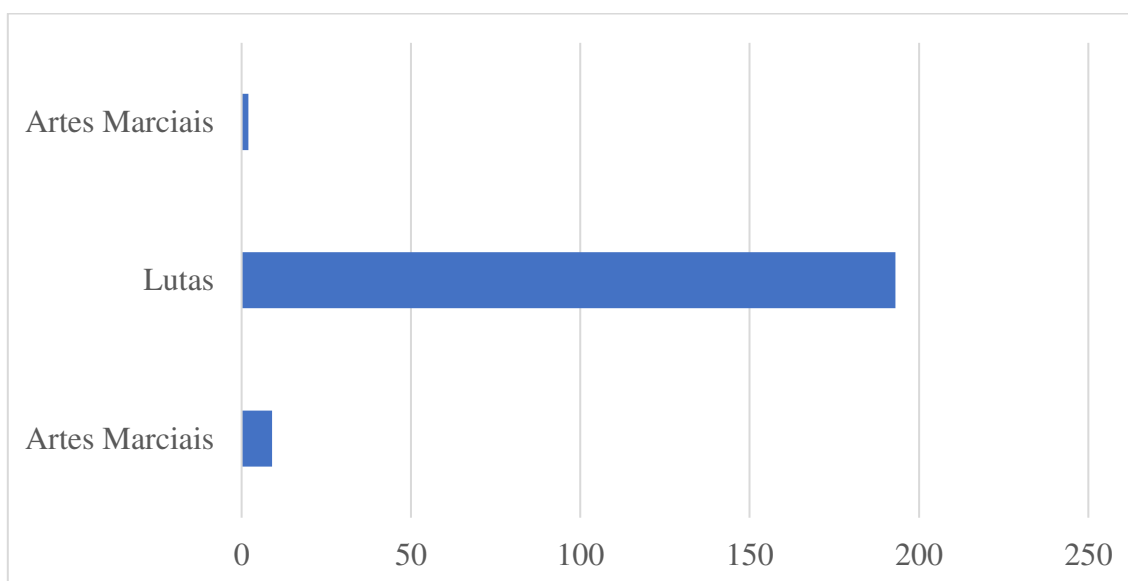


Gráfico 6: Usp Biblioteca Digital (Teses e Dissertações). Fonte: A autora (2020).

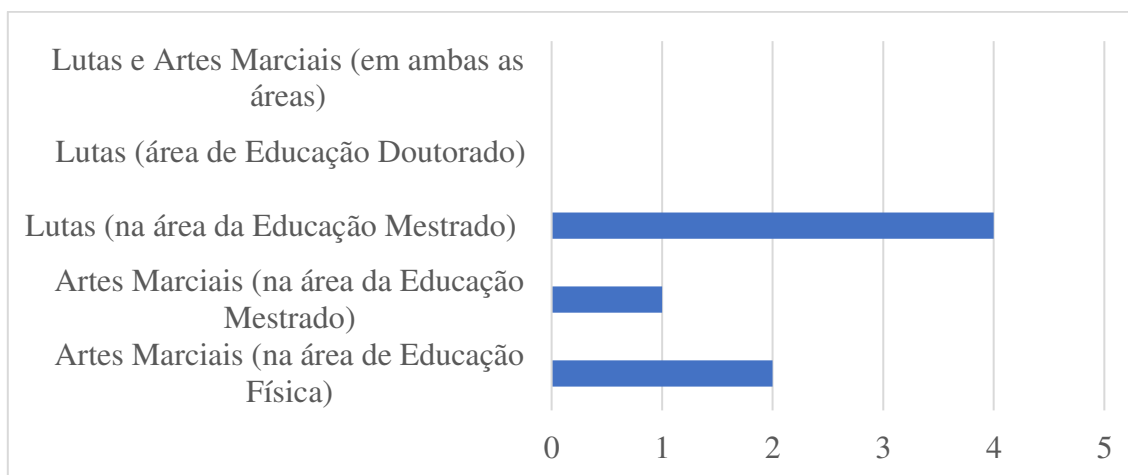


Gráfico 7: Domínio Público Teses e Dissertações. Fonte: A autora (2020).