

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DE AQUIDAUANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS**

SARAH DA SILVA CORRÊA LIMA

**A PEDAGOGIA CULTURAL EM UM CANAL EDUCATIVO: Currículo
Cultural nas aulas de Educação Física**

**AQUIDAUANA – MS
2025**

SARAH DA SILVA CORRÊA LIMA

**A PEDAGOGIA CULTURAL EM UM CANAL EDUCATIVO: Currículo
Cultural nas aulas de educação física**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais – Curso de Mestrado em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Culturais.

Linha de Pesquisa: Diferenças & Alteridades.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Victor da Rosa.

AQUIDAUANA – MS
2025

SARAH DA SILVA CORRÊA LIMA

A PEDAGOGIA CULTURAL EM UM CANAL EDUCATIVO: Currículo Cultural nas aulas de educação física

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais – Curso de Mestrado em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Culturais.

Linha de Pesquisa: Alteridades & Diferenças.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Victor da Rosa (Orientador)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Janete Rosa da Fonseca (Membro Interno)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Solange Izabel Balbino (Membro Externo)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Guilherme Rodriguês Passamani (Suplente Interno)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Tiago Duque (Suplente Externo)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

AQUIDAUANA – MS
2025

*Este trabalho é dedicado aos meus pais,
os quais nunca deixaram de acreditar,
em mim e nos meus sonhos.
Que me deram colo quando precisei,
suporte quando necessário,
e amor sem medidas.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido professor/orientador, Marcelo Victor da Rosa, que esteve comigo desde a minha primeira graduação, me ensinado os caminhos da pesquisa e abrindo um mundo inteiro de teorias e vivências, as quais nunca imaginei serem possíveis. Que me aguentou em meio a muitas lutas e resistências. Obrigada por não desistir de mim e desse trabalho quando eu mesma já tinha desistido.

Ao meu querido companheiro de vida, Rodrigo Emboava Ortiz, a quem eu amo, que esteve comigo por toda essa caminhada e que me levantou quando eu caí, que me acolheu nos momentos de crise e quem demonstrou amor de inúmeras formas, que eu não sou capaz de enumerar. A quem sempre acreditou que eu findaria mais esse desafio e não me deixou desistir. Te amo!

A minha amiga mais sincera, a quem eu tenho a honra e orgulho de chamar de mãe, Mara da Silva Corrêa Lima, que desde sempre demonstrou o seu amor por mim e, mesmo nos meus momentos de insegurança, sempre foi a minha primeira incentivadora. Obrigada por me ensinar a lutar, mas muito obrigada por ter me ensinado a sonhar.

Ao maior contador de histórias da minha vida, a quem chamo de pai com altivez, Luiz Corrêa Lima Neto, que foi quem me ensinou a ter curiosidade pelo mundo e pelos saberes. Que me mostrou que, apesar da religião, há explicação científica, para muitas coisas das quais sabemos.

A minha irmã Silvia Cristina Guilhermitti, que sempre foi minha inspiração e referência nos estudos. Que através da sua experiência no ensino superior, junto a iniciação científica, me fez alçar outros voos, para além daqueles já conhecidos.

Aos/às colegas de turma, disciplinas e do grupo de WhatsApp “sobreviventes”, que estiveram comigo neste caminho, perpassando por percalços muito parecidos ou mais desafiadores que os meus. Obrigada pela trajetória.

Aos/às colegas de orientação do professor Marcelo. Em especial à Tatiana Medeiros, Eduardo Ramirez e Marcelo Barbosa. Vocês não sabem o quanto foram inspiradores para mim. Que a caminhada de vocês seja longa e repleta de felicidade.

Aos/às professores/as do programa de Pós-Graduação do Mestrado em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por cada aula ministrada, pelas discussões e, principalmente, pelos ensinamentos construídos ao longo dessa jornada. Sem dúvidas vocês contribuíram significativamente para o meu desvelar de vários saberes pré-estabelecidos e na elaboração dessa dissertação.

Não Desista

*Não te rendas, ainda estás a tempo de
alcançar e começar de novo,
aceitar as tuas sombras, enterrar os teus medos,
largar o lastro, retomar o voo.
Não te rendas que a vida é isso,
continuar a viagem, perseguir os teus sonhos,
destravar os tempos, arrumar os
escombros e destapar o céu.
Não te rendas, por favor, não cedas,
ainda que o frio queime,
ainda que o medo morda,
ainda que o sol se esconda,
e se cale o vento: ainda há fogo na tua alma
ainda existe vida nos teus sonhos.
Porque a vida é tua, e teu é também o desejo,
porque o quiseste e eu te amo,
porque existe o vinho e o amor,
porque não existem feridas que o tempo não cure.
Abrir as portas, tirar os ferrolhos,
abandonar as muralhas que te protegem,
viver a vida e aceitar o desafio, recuperar o riso,
ensaiar um canto, baixar a guarda e estender as mãos,
abrir as asas e tentar de novo
celebrar a vida e relançar-se no infinito[...].*

Mario Beneditte.

RESUMO

LIMA, Sarah da Silva Corrêa. **A PEDAGOGIA CULTURAL EM UM CANAL EDUCATIVO: Currículo Cultural nas aulas de educação física**. 2025. 83f. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, MS, 2025.

A Educação Física escolar tem um histórico fortemente ligado à disciplinarização do corpo. Sua trajetória ligada ao contexto militar e da saúde, reforçam sua construção identitária como uma disciplina curricular ligada ao cuidado e doutrinação do corpo-máquina. Devido ao período pandêmico vivido entre 2020 e 2022, foi preciso que as escolas remodelassem suas práticas de ensino para condições remotas, por esse motivo, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED) organizou e disponibilizou vídeo-aulas, que foram transmitidas pela televisão aberta e, posteriormente, inseridas na plataforma digital *Youtube*. Deste modo, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as pedagogias culturais produzidas no currículo cultural dos vídeos da disciplina de Educação Física, disponíveis no canal “TV REME Campo Grande”, e como as relações de poder se estabelecem/tensionam por meio destes artefatos, tendo como objetivos específicos analisar como os marcadores sociais das diferenças (gênero; geração; classe social, e; raça) se apresentam nos vídeos analisados; problematizar como as relações de poder são estabelecidas neles; além de observar como elas formam diferentes sujeitos, com suas subjetividades e identidades, a partir do seu currículo. Esta pesquisa está orientada na perspectiva genealógica do poder, operador metodológico idealizado pelo filósofo Michel Foucault. O método genealógico não se trata de uma metodologia tradicional, com padrões e etapas pré-estabelecidos e que devem ser seguidos a rigor, mas, sim, de caminhos diversos que o pesquisador pode estabelecer, para que, por meio deles, consiga compreender como os sujeitos são formados, sob os atravessamentos das relações de poder, práticas microfísicas, jogos de poder e subjetivação. Como pôde ser observado, as pedagogias resultantes dos vídeos estão permeadas por relações de poder, as quais se tensionam com marcadores sociais da diferença de raça, gênero, geração, classe social, além de um currículo cultural específico de relações de poder, bem como as práticas pedagógicas na disciplina de Educação Física, corroborando para a produção identitária de que o currículo encontrado nela é o de disciplinadora do corpo, por aplicar os dispositivos metodológicos de poder disciplinar e biopoder efetivamente. Entretanto, esse currículo cultural também propiciou a produção de uma agência nos marcadores sociais de raça e gênero, possibilitando subjetividades outras que fogem das normas pré-estabelecidas.

Palavras-Chave: Currículo Cultural. Pedagogia Cultural. Relações de poder. Educação Física.

ABSTRACT

Physical Education in schools has a history strongly linked to the disciplining of the body. Its trajectory linked to the military and health context reinforces its identity construction as a curricular discipline linked to the care and indoctrination of the body-machine. Due to the pandemic period experienced between 2020 and 2022, it was necessary for schools to remodel their teaching practices for remote conditions. For this reason, the Municipal Department of Education of Campo Grande (SEMED) organized and made available video classes, which were broadcast on open television and, later, inserted into the digital platform YouTube. Thus, this research had as its general objective to investigate the cultural pedagogies produced in the cultural curriculum of the videos of the Physical Education discipline, available on the channel “TV REME Campo Grande”, and how power relations are established/tensioned through these artifacts, with the specific objectives of analyzing how the social markers of differences (gender; generation; social class, and; race) are presented in the videos analyzed; problematizing how power relations are established in them; in addition to observing how they form different subjects, with their subjectivities and identities, based on their curriculum. This research is guided by the genealogical perspective of power, a methodological operator idealized by the philosopher Michel Foucault. The genealogical method is not a traditional methodology with pre-established standards and steps that must be strictly followed, but rather different paths that the researcher can establish so that, through them, he or she can understand how subjects are formed, under the intersections of power relations, microphysical practices, power games and subjectivation. As can be seen, the pedagogies resulting from the videos are permeated by power relations, which are in tension with social markers of difference in race, gender, generation, social class, in addition to a specific cultural curriculum of power relations, as well as the pedagogical practices in the Physical Education discipline, corroborating the identity production that the curriculum found in it is one that disciplines the body, by effectively applying the methodological devices of disciplinary power and biopower. However, this cultural curriculum also facilitated the production of an agency in the social markers of race and gender, enabling other subjectivities that escape the pre-established norms.

Keywords: Cultural Curriculum. Cultural Pedagogy. Power relations. Physical Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DEAC	-	DIVISÃO DE ESPORTE, ARTE E CULTURA
FNB	-	FRENTE NEGRA BRASILEIRA
GEFEM	-	GERÊNCIA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
IBGE	-	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
INEP	-	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
IPEA	-	INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICA APLICADA
OCDE	-	ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
REME	-	REDE MUNICIPAL DE ENSINO
SEMED	-	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
TEN	-	TEATRO EXPERIMENTAL NEGRO

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil de Identidade de Gênero e Raça das/dos Professoras/es ministrantes	22
Gráfico 2 – Perfil de Identidade de Gênero e das/dos Professoras/es Protagonistas x Coadjuvantes	24
Gráfico 5 – Perfil de Identidade de Gênero e Raça das/dos intérpretes de Libras	28

SUMÁRIO

Dando Início: Apresentação	13
Considerações Iniciais	15
CAPÍTULO 1 – Caminhos da Pesquisa	18
1.1 – Perfil dos sujeitos integrantes dos vídeos	21
CAPÍTULO 2 – Pedagogia Cultural e Currículo: aportes nos estudos culturais	30
2.1 – O Poder na Perspectiva Foucaultiana	38
CAPÍTULO 3 – “TV REME de Campo Grande” e a produção de Pedagogia Cultural	44
3.1 – “Olha, as vezes eu faço comidinha”: questões de gênero e Pedagogia Cultural	44
3.2 – “Guarda, guarda, guarda, guarda, Bem direitinho”: Relações de Poder e a Pedagogia Cultural	56
3.2.1 – “Vamos as regras”: Práticas Metodológicas, relações de poder e a produção de Pedagogia Cultural	63
3.3 – “Ah, professor eu não tenho bola”: Questões de Classe Social e a Pedagogia Cultural	67
Algumas Considerações	72
REFERÊNCIAS	75

DANDO INÍCIO: APRESENTAÇÃO

O ano era 2011 e eu tinha acabado de ingressar no Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Estava como ouvinte em uma aula do curso de especialização, na qual o meu orientador, Prof. Dr Marcelo Victor da Rosa, a ministrava. O ensaio estudado era “O Ritual de Corpo entre os Naciremas”, de Horance Mitchel Miner¹, o qual narra de forma satírica os modos de vida e de cuidado com o corpo que os americanos de sua época tinham, fato que se estende até os dias atuais.

Esse primeiro texto que me fez enxergar a cultura e as relações sociais de uma forma diferente, possibilitando que parte das minhas crenças religiosas e sociais fossem desveladas.

Contudo, no ano seguinte o grupo do qual eu fazia parte, PET, propôs que ofertássemos novamente um minicurso sobre cultura, também ministrado pelo meu orientador, no qual iniciamos com os estudos de Clifford Geertz². Foi após esse curso que a minha curiosidade por estudar as mais diferentes culturas, sociedades e religiões se aprofundou, fazendo com que o despertar pela pesquisa se instaure em mim.

Desde essa época tenho estudado e me dedicado a pesquisa, com mais afinco durante o período de graduação, mas nunca parada, seja fazendo parte de grupos de estudo, especializações e ou leituras de forma independente.

Depois de passar por dois processos seletivos para ingressar no Programa de Mestrado em Educação da UFMS – Campo Grande, ingressei no curso em 2017. Mas por motivos pessoais não consegui dar prosseguimento.

Foi então que em 2020 recebi um convite do meu professor, Marcelo Victor da Rosa, para que eu concorresse ao edital de aluna especial do Programa de Mestrado em Estudos Culturais. Cursei em duas disciplinas nesse respectivo ano e no ano seguinte ingressei no curso como aluna regular.

Mas me deparar com referenciais teóricos nunca lidos ou discutidos, mesmo que por superficialmente, transformaram essa jornada um pouco mais longa do que o esperado.

¹ Antropólogo estadunidense que viveu no século XX.

² Antropólogo estadunidense que viveu entre os séculos XX-XI.

Contudo, quando os professores Marcelo Victor da Rosa e Tiago Duque ministraram a disciplina de “Tópicos Especiais em Pedagogia Cultural”, uma nova forma de “se constituir a identidade” ou de “se ensinar”, uma outra forma de enxergar a cultura desvelou-se para mim.

Neste momento passei a ter compreensão de que o aprender e o ensinar não fazem parte só de uma instituição escolar. Eles ocorrem a todo o momento na sociedade, seja por meio de observação, de reprodução de trejeitos e maneirismos, seja pelas músicas que escutamos, pelos filmes que assistimos, revistas e livros que lemos e tantas outras formas pelas quais a Pedagogia Cultural pode se manifestar, que o processo de aprender e ensinar é contínuo e pertence nas inúmeras relações sociais.

Eu mesma aprendi e formei minha identidade por meio de referências de novelas, amigas de escola, músicas que escutava, livros e gibis que lia e pela religião que praticava. Ou seja, é essa Pedagogia que também contribuiu para minha formação de identidade, por meio dessas referências e do constante tensionamento das relações de poder que foram travadas com elas, com o se deparar com o que é igual ou diferente, estando em constante transformação e/ou resignificação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Compreender que a identidade é construída de maneira constante, por diferentes atravessamentos e por inúmeras influências, permite a nós, sujeitos, distintas possibilidades de nos expressarmos e nos identificarmos nesse processo de formação e/ou ressignificação de identidade, principalmente quando compreendemos que essa formação identitária se dá por meio da cultura.

Sendo assim, entendemos que a cultura é a nascente primária e fundamental para compreendermos como o processo do aprender a ser, e/ou saber, ocorre como pedagogia, uma pedagogia cultural, já que ela é única e se dá de maneiras diferentes em cada sociedade, com suas peculiaridades, transformações, como afirma Viviane Castro Camozzato (2014)³.

Entendendo que essa pedagogia cultural faz parte da produção de identidade, assimila-se ela a um currículo cultural, ao passo que este contesta a forma de ser e se fazer currículo numa perspectiva hegemônica, estendendo que as diversas produções sociais e que, muitas vezes, não estão presentes ou são excluídas, também são currículo.

Como destacam Marisa Vorraber Costa (2010), Marisa Vorraber Costa, Maria Lúcia Wortmann; Lara Tatiana Bonin (2016), o currículo cultural pode se dar por diferentes maneiras e por meio de artefatos, como um livro, um filme, uma música, um cartaz, uma pessoa ou qualquer outra forma de comunicação que permeie o ambiente social/cultural ao qual as pessoas fazem parte, propiciando essa mediação de conhecimento e cultura aos sujeitos como uma forma de saber.

No caso desta pesquisa, nosso campo foi a plataforma de vídeos⁴ *Youtube*, e nossos artefatos analisados foram os vídeos da disciplina de Educação Física, que o Canal “TV REME Campo Grande” foi o responsável por disponibiliza-los posteriormente.

³ Sempre que a obra de um/a autor/a for utilizada pela primeira vez, utilizar-se-á a descrição completa de seu nome, a fim de apresentá-lo/a a/o leitor/a e que este identifique sua identidade de gênero e associe-o à temática discutida.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCsC4oAnt5rZiGAEKYLAYBog>.

Vale ressaltar que esses vídeos só foram criados e disponibilizados, dado o contexto pandêmico em que vivemos, entre os anos de 2020 e 2022, quando se deu a epidemia do coronavírus covid-19, no qual muitos estabelecimentos tiveram que fechar suas portas para evitar o contágio, incluindo as instituições escolares, as quais encerraram as suas atividades presencialmente e passaram a ofertar o ensino remoto, sendo necessária uma reorganização para que todos/as os/as alunos/as fossem atendidos/as no ensino escolar.

Sendo assim, alternativas como: aulas via aplicativos, salas virtuais, plataformas de vídeos, canais de televisão, cadernos/apostilas impressos, entre outros meios, foram sendo utilizados como forma de estabelecer e oferecer o ensino a todos/as, visando amenizar o prejuízo, naquele momento vivido.

Neste sentido, a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME) viabilizou muitos desses recursos para que seus estudantes tivessem a garantia da oferta do ensino e aprendizagem. Uma destas formas foi a veiculação de aulas via canal da televisão aberta⁵, que posteriormente foram disponibilizadas na plataforma de vídeos *Youtube*, para aqueles/as que quisessem acessar posteriormente.

Tendo em vista que a ausência de resultados acerca da temática nas buscas realizadas nas plataformas⁶ de teses, dissertações, vê-se a dessa pesquisa, visto que esse estudo se propôs a investigar um artefato cultural criado por uma secretaria municipal de educação, agência governamental, a partir de uma realidade/condição específica, que foi a do covid-19, sob a perspectiva dos Estudos Culturais no campo educacional em correlação com a disciplina de Educação Física.

Deste modo, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as pedagogias culturais produzidas no currículo cultural dos vídeos da disciplina de Educação Física, disponíveis no canal “TV REME Campo Grande”, e como as relações de poder se estabelecem/tensionam por meio destes artefatos, tendo como objetivos específicos analisar como os marcadores sociais das diferenças

⁵ Aulas televisionadas são transmitidas pelo Canal 4.2 – TV educativa.

⁶ Foram feitas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial (NUTESES).

(gênero; geração, classe social, e; raça;) se apresentam nos vídeos analisados; problematizar como as relações de poder são estabelecidas neles; além de observar como elas formam diferentes sujeitos, com suas subjetividades e identidades, a partir do seu currículo.

Para tanto, o trabalho está organizado em 4 capítulos. O primeiro, intitulado “Caminhos da Pesquisa”, descrevo como este estudo foi construído, por meio dos aspectos e processos metodológicos; O segundo “Pedagogia Cultural e Currículo: aportes nos Estudos Culturais”, apresento um breve histórico da estruturação dos Estudos Culturais, bem como o entendimento de Pedagogia Cultural e Currículo Cultural; o terceiro, intitulado “O Poder na Perspectiva Foucaultiana”, trato do referencial teórico em que esta investigação se baseia, discorrendo sobre o entendimento de poder para Michel Foucault e alguns de seus interlocutores, através das relações microfísicas, além de abordar como a instituição escolar se utiliza de tecnologias de disciplinarização para corroborar com a individualização dos sujeitos, desde a modernidade. Por fim, o quarto capítulo, denominado “Pedagogia Cultural na ‘TV REME Campo Grande-MS’ e sua Pedagogia Cultural”, em que apresento a análise dos dados.

CAPÍTULO 1 – CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, trago o processo metodológico e os percursos da pesquisa, percorrendo sobre o referencial teórico utilizado, como se deu o levantamento e análise dos dados, além de apresentar o perfil dos professores presentes nos vídeos.

Esta pesquisa está orientada na perspectiva genealógica do poder, operador metodológico idealizado pelo filósofo Michel Foucault. Kleber Prado Filho (2017) destaca que este aporte metodológico aborda uma análise histórica das relações e práticas de poder, que problematizam o biopoder; disciplinas; biopolíticas; dispositivos; objetivação dos corpos; jogos de poder, e; subjetividade.

O método genealógico não se trata de uma metodologia tradicional, com padrões e etapas pré-estabelecidos e que devem ser seguidos a rigor, mas, sim, de caminhos diversos que o pesquisador pode estabelecer, para que, por meio deles, consiga compreender como os sujeitos são formados, sob os atravessamentos das relações de poder, práticas microfísicas, jogos de poder e subjetivação.

Deste modo, entende-se que a genealogia deve ser compreendida como método de análise dessas práticas microfísicas, relações moleculares para a produção dos sujeitos e seus corpos sensíveis. Ou seja, ela é uma ferramenta, um instrumento para que se possa analisar a história, que pode corroborar para uma crítica acerca de como a sociedade se organiza e, conseqüentemente, como isso nos molda (Prado Filho, 2017).

Logo, os sujeitos resultam de suas múltiplas relações sociais, interações com o meio e as relações de poder que se tensionam nesse interim, pois são elas que corroboram para a formação deles. Deste modo, utilizaremos como operador metodológico a análise do discurso de Foucault (2007, p. 136-137), pois para ele o discurso se refere a:

Para Foucault o discurso se refere a:

Um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização: um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas ‘aplicações práticas’),

a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política.

Para além, o discurso na perspectiva foucaultiana não o compreende como um fim em si mesmo, ou mera semântica das palavras, mas sim, o entendimento de que ele possa vir a expressar um pensamento formado pela conjuntura de determinados signos, indo além do que foi dito/escrito, incorrendo em uma realidade de significados “velados/sutis” a palavra.

Para ele, não podemos nos ater só no que foi claramente expresso, pois, o que está posto no discurso não vem do nada, é proveniente das relações estabelecidas socialmente, de acordo com o meio cultural dos sujeitos que proferem/escrevem e os que escutam/leem o discurso, estando imbuído de poder e em constante disputa a partir do que ele apresenta, sejam ações políticas, culturais e sociais. Portanto, eles também estão imbuídos dos jogos de verdades, das fugas, as emergências e/ou outros modos de regulação e produção de poder (Foucault, 1996).

Para Mauricio dos Santos Ferreira e Clarice Salette Traverssini (2013, p. 210),

Os discursos disseminam-se pelo tecido social, infiltram-se nas fábricas, nas escolas, nos lares, nos programas televisivos, nas conversas cotidianas, nas universidades, nas academias de ginástica, nos hospícios, nas prisões, nos jogos de videogame, nas marcas e nas campanhas publicitárias, nas páginas dos jornais, sem limitar-se a nenhuma dessas maquinarias. Com suas regras internas e externas, os discursos organizam e ordenam os sentidos por onde passam.

Mas isso não ocorre de maneira branda, pois estamos diante de uma disputa dentro de uma arena social, na qual as imposições do que é válido ou não estão em jogo, estando no poder a condição do existir de cada um desses discursos.

Na perspectiva da análise do discurso, o “**universo discursivo**” é a conjuntura de ordenamentos discursivos que existem ou interagem em um contexto. Devido à sua grande amplitude, faz-se necessário incorrer um novo recorte, mais preciso, delimitado ao objeto de análise, como discorre Dominique Maingueneau (1997).

Esse novo recorte, que visa a ser mais preciso, denomina-se “**campo discursivo**” e baseia-se nos temas que dão suporte ao discurso e aos objetivos que se pretende analisar. Entretanto, muitas vezes, existe a necessidade de se delimitar ainda mais o objeto de estudo no campo discursivo.

Essa delimitação no campo discursivo constitui os “**espaços discursivos**”, sendo esta uma categoria de análise. Para Maingueneau (1997) essa delimitação de subconjuntos é fundamental, pois são nesses espaços discursivos que há a ocorrência do fato a ser considerado, neste caso, pela pesquisadora dentro do discurso. Sem tal delimitação, seria inviável a análise do campo discursivo.

No que diz respeito ao levantamento dos dados da pesquisa, utilizou-se como artefatos culturais os vídeos referentes a disciplina de Educação Física, que encontram-se na plataforma de vídeos *Youtube*⁷ no canal “TV REME Campo Grande”. Os vídeos escolhidos para análise, foram aqueles que estiveram disponíveis a partir do dia 19 de julho de 2020 – sendo este o primeiro vídeo a respeito da disciplina – à 15 de julho de 2022, que foi a data determinada para recorte temporal.

Após explorar a plataforma por um tempo, observei que os vídeos são agrupados por *playlists* segundo cada ano escolar, ex: 1º ano; 2º ano; 3º ano, ou por modalidade de educação, ex: Educação do Campo; Educação de Jovens e Adultos, e não por disciplina ou área. Por esse motivo, optei por analisar cada *playlist* e ver quais vídeos de Educação Física se encontravam nelas.

Na primeira busca, encontrei 30 vídeos ligados a disciplina obrigatória de Educação Física. Contudo, destes, 17 vídeos se repetiam ao longo das *playlists*, o que resultou em 13 vídeos encontrados nas *playlists* a serem analisados.

A SEMED tem a Divisão de Esporte Arte e Cultura (DEAC), a qual é responsável por gerir e coordenar os projetos extracurriculares ligados a ela, os quais são muito fortes nas comunidades escolares. Essa divisão também disponibilizou vídeo-aulas aos/as alunos/as, em algumas modalidades esportivas e áreas de expressão artística, as quais também estavam alocadas nas *playlists* do seguimento de currículo obrigatório. No canal, havia duas

⁷ Link Plataforma de vídeos: <https://www.youtube.com/channel/UCsC4oAnt5rZiGAEKYLAYBog>.

playlists distintas da DEAC. Uma era direcionada a ‘Esportes’ e outra a ‘Arte e Cultura’.

Na *playlist* que era direcionada aos esportes, haviam 12 vídeos de diversas modalidades esportivas, sendo que todos os vídeos que se encontravam nesta pasta foram analisados. Já na *playlist* de arte, havia 30 vídeos de diversas expressões artísticas, mas 4 eram direcionados à dança. Sendo assim, o estudo constou com 29 vídeos a serem analisados. Os vídeos encontrados correspondiam aos anos do 1º; 2º; 3º; 4º; 5º; 6º; 7º; 8º e 9º ano do Ensino Fundamental I e II. Estes mesmos vídeos se encontravam na *playlist* do Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Logo no início do processo de análise dos vídeos, compreendi ser necessário transcrever os vídeos para que uma melhor análise pudesse ser feita, com calma e melhor observação. Por isso, todos os vídeos foram transcritos na íntegra e durante as transcrições pode haver algumas descrições e/ou comentários acerca do cenário, interação das pessoas que aparecessem no vídeo, forma de edição do vídeo, entre outras coisas que me chamaram atenção.

Enquanto eu fazia o *download* dos vídeos, criei um documento de *Word* para cada vídeo⁸, para que eu pudesse colocar as informações pertinentes aos vídeos que só podem ser analisadas pelo portal, como o número de curtidas, comentários e visualizações que cada vídeo possuía. Assim, cada documento tem a data do dia em que o vídeo foi baixado e essas informações aferidas do canal.

Durante este período de análise e transcrições dos vídeos, os discursos que apareciam e me chamavam atenção, foram agrupados em unidades de análise⁹, segundo os objetivos dessa investigação. Desta forma, criou-se cinco unidades de análise, as quais são: gênero; geração; relações de poder; práticas metodológicas, classe social.

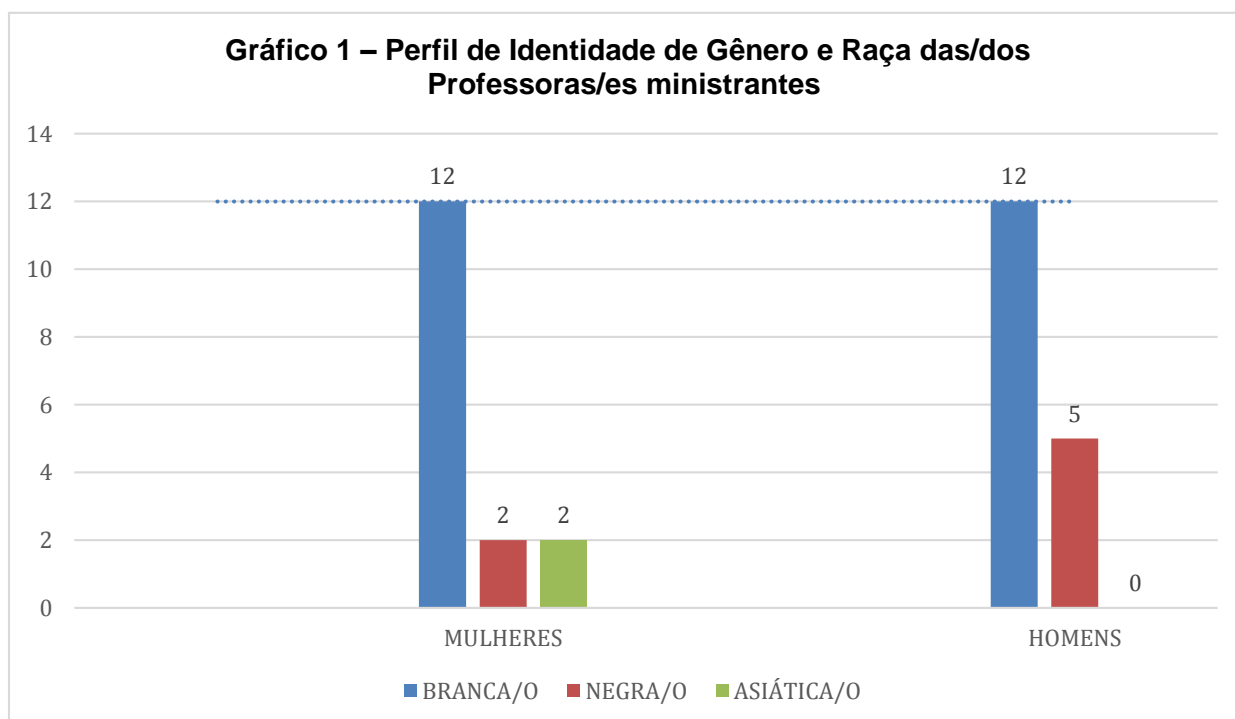
1.1 – Perfil dos sujeitos integrantes dos vídeos

Nesta subseção, organizei os perfis dos dos/as professores/as; intérpretes de libras e; alunas/os participantes dos vídeos, por meio de gráficos,

⁸ Este documento também comportou as transcrições dos vídeos.

⁹ Os documentos encontram-se nos apêndices.

distinguindo-os acerca dos marcadores sociais da diferença de gênero e raça. Destaco que esse enquadramento dos sujeitos é de acordo com a leitura que eu, enquanto pesquisadora, fiz deles, sem que houvesse uma heteroidentificação por parte dos/as professores/as e/ou alunos/as presentes nos vídeos.



Fonte: Autoria própria, 2025.

Faz-se necessário destacar que, apesar de eu ter encontrado 29 vídeos, à época de buscas no canal “TV REME Campo Grande”, muitos/as professores/as aparecem em mais de um vídeo, alguns em até sete vídeos, além de em alguns vídeos haverem mais de um professor presente, de modo que o número destes sujeitos, nas análises de perfil, não seja absoluto.

Como pode ser observado no ‘Gráfico 1 – Perfil de Identidade de Gênero e raça das/dos Professoras/es ministrante’, o número é muito similar em quantidade em relação a identidade de gênero, não havendo diferenças significativas entre eles.

Esses dados fazem um contraponto aos dados do censo escolar de 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021), que informa que 83,76% dos docentes da educação básica são mulheres.

Um dos fatores para que haja diferença entre os dados do Gráfico 1 e os do censo de 2020, pode estar relacionado ao período pandêmico pelo qual passamos e que, em tempos de quarentena e isolamento social, corroborou diretamente com a sobrecarga de trabalho das mulheres, em decorrência das múltiplas responsabilidades impostas a elas.

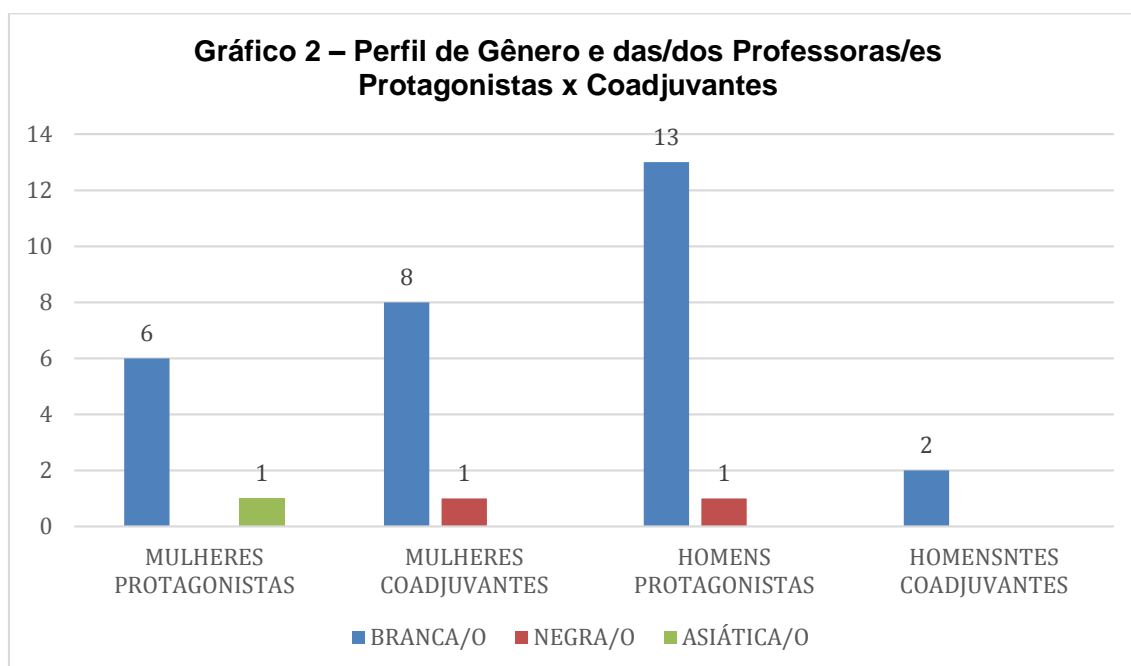
De acordo com Letycia Cardoso (2020), a desigualdade na divisão de tarefas domésticas e a ideia de que a mulher é responsável pelo cuidado da família acabou por corroborar com esta situação. Antes da pandemia, o tempo gasto por mulheres no cuidado com a casa já era consideravelmente maior do que o dos homens. Enquanto as mulheres gastavam cerca de 18,5 horas por semana em cuidados com a casa, os homens despendiam 10,3 horas semanais, mesmo desempenhando funções trabalhistas iguais, e o que revela a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2019).

Então, se levarmos em consideração todas as atribuições que as professoras já têm e que se intensificaram nesse período de pandemia (cuidar das/os filhas/os, ser responsável pelo acompanhamento educacional destas/es, cuidar dos afazeres de casa, planejar suas aulas, gravar/realizar/disponibilizar as aulas às/aos alunas/os; acompanhar as devolutivas de atividades das/os alunas/os), elas ainda teriam que dispor de mais tempo para ir até ao estúdio gravar as aulas, acarretando mais uma responsabilidade para elas.

Destaca-se que a maioria das professoras que aparecem nos vídeos, compõem o quadro de profissionais técnicos da DEAC ou da Gerência do Ensino Fundamental e Médio (GEFEM), e que, por fazerem parte da SEMED, foram incumbidas de realizar a organização e a gravação dos vídeos, já que o número de professores/as lotado/as nas escolas que se voluntariou para participar e apresentar as vídeo-aulas tenha sido pequeno, mesmo a rede municipal de ensino de Campo Grande tendo convidado amplamente os/as professores/as a gravarem vídeos.

Vale ressaltar que essas informações foram obtidas de maneira informal, por meio de conversas e diálogos com os/as professores/as e técnicos/as que a aparecem nos vídeos, em dias de formação continuada da SEMED, das quais participei por ser professora efetiva da rede municipal de ensino de Campo Grande.

Apesar do número de professores/as ser muito similar em relação ao marcador social de gênero, o protagonismo¹⁰ encontrado nos vídeos é dispare, como podemos observar no gráfico abaixo:



Fonte: Autoria própria, 2025.

Contudo, também faz-se necessário levar em consideração o contexto histórico da Educação Física e como ele, ainda, reverbera no contexto educacional atual, já que a Educação Física no Brasil teve grande influência das áreas médicas e militares, como evidenciam Lino Castellani Filho (2010) e Vitor Marinho (2011). Tais áreas foram dominadas por séculos pelo homem, sendo que só no século XIX, 1880, que a primeira mulher¹¹ foi aceita em um curso de medicina e, mais recentemente, na década de 1980, que as mulheres puderam ingressar na carreira militar em nosso país.

Ter uma porcentagem alta de professoras em um lugar de “Coadjuvantes”, que em muitos dos vídeos exerciam o papel de figurantes, para compor cenário, sem serem sequer apresentadas ao público, também revela como os homens ocupam esse lugar de protagonismo nas mais diversas situações, enquanto as mulheres são colocadas em posições de coadjuvantes.

¹⁰ Nesta pesquisa, trataremos como “Protagonistas” aqueles/as professores/as que efetivamente ministraram as aulas, enquanto aqueles/as que estiveram presentes para demonstração de movimentos como “Coadjuvantes”.

¹¹ Rita Lobato Velho Lopes foi a primeira mulher a se formar em um curso de medicina no país, no ano de 1887.

Aqui, o currículo que se estabelece nos vídeos, por meio das relações de gênero entre os/as professores/as, nos permite problematizar os mecanismos hegemônicos e normativos de gênero em relação a atividades e lugares tidos como masculinos e femininos. Exemplo, historicamente, na sociedade ocidental/europeia, os espaços de destaque sempre estiveram disponíveis aos homens, enquanto as mulheres se encontravam em posições de subjetivação.

Outrossim, podemos compreender que essas relações de poder tratam-se de um conjunto de tecnologias disciplinares, em uma perspectiva de controle social, no qual as técnicas saem do campo individual e se constituem em uma norma social (Foucault, 2014).

Outra questão que se mostra relevante no perfil dos/as professores/as é a porcentagem de professores/as brancos em relação aos negros/as e asiáticos/as, já que é possível observar que há um número elevado de professoras/es brancas/os atuando como professores/as protagonistas/ministrantes, se comparados com os professores/as coadjuvantes/figurantes.

Esses dados, ao serem comparados com os dados da última pesquisa do Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada (IPEA) “Professores da Educação Básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração”, o qual informa que os/as professores/as negros/as no país correspondem a 44% da categoria, revelam que o número de professores/as negros/as que aparecem nos vídeos condiz apenas com 21% do total de professores/as participantes (IPEA, 2017).

Se comparados, ainda, com o dado populacional do Mato Grosso do Sul do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010, confirma a assimetria entre negros/as e brancos/as, já que a população negra em nosso estado representa 48,5%, enquanto que a população branca corresponde a 47,3% (IBGE, 2010). Quando consideramos o histórico da educação brasileira e a negação ao acesso à educação a pessoas negras durante séculos, compreendemos porque os números dos gráficos são esses.

Cynthia Greive Veiga (2008) aborda que no Brasil Império haviam pessoas negras que tinham o acesso à educação, mas de maneira restrita e na condição de liberto. Em muitos dos casos, os/as professores/as de pessoas negras também eram negros/as que prestavam serviço para o estado para

“educar” seus pares nas escolas públicas. Mas ao longo do século XIX o número de negros/as que frequentavam a escola foi declinando cada vez mais, até que, no início do século XX, a lei de “vadiagem” tornou ainda mais difícil a vida dos/as negros/as, já que eles/elas deveriam se manter ocupados com o trabalho durante o dia inteiro, excluindo a possibilidade de estudar.

Joana Célia dos Passos (2012) acrescenta que durante esse período houve muita negação ao real letramento de pessoas negras. Nas escolas, quando tinham acesso, era para educá-las quanto aos seus modos e moralidades, não para aprenderem a ler, escrever, resolver problemas matemáticos básicos etc. Por isso, ao longo do século XX, vários movimentos negros, como a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental Negro (TEN), decidiram por ofertar o ensino as pessoas negras, sob o lema “Congregar, educar e orientar”, compreendendo que a educação ia além de se aprender a ler e a escrever, mas também abrangia a emancipação do sujeito por meio do senso crítico.

Entretanto, a autora enfatiza que todas essas iniciativas foram coibidas durante os períodos de ditadura no país, ditadura Vargas de 1937 a 1945 e ditadura cívico-militar 1964 a 1985, corroborando com a manutenção da desigualdade social no país, na qual negros/as ocupam as funções mais baixas dos serviços laborais.

Mas depois da ditadura militar e muitos anos de luta contínua dos movimentos sociais, as mudanças começaram a se efetivar após a promulgação da Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que em seu Art. 6º determina a obrigatoriedade “[...] dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”, ampliando o acesso à educação a população.

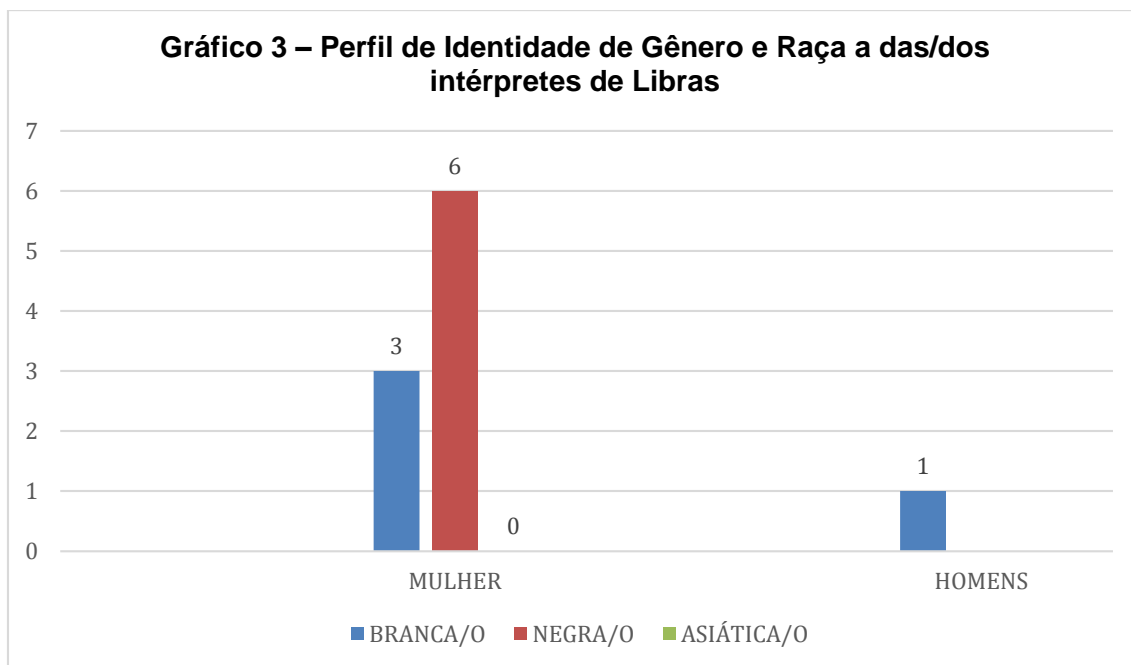
Contudo, isso é em relação ao ensino obrigatório. Quando pensamos em acesso ao ensino superior, as dificuldades são ainda maiores se levarmos em consideração que apenas 60% dos/as alunos/as negros/as, de 18 a 29 anos, terminam o ensino médio. Os que abandonam a educação básica, alegam que o fazem por necessidade, porque precisam ajudar com as despesas de casa, segundo os dados da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (2021).

Após a Lei 12.711/2012, Lei das cotas, o ingresso de estudantes negros/as, indígenas, pobres e pessoas com deficiências tem sido maior, mas ainda não se mostra equiparada à porcentagem da população. De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais (SIS) de 2019 do IBGE, somente 18,3% dos/as alunos/as matriculados/as no ensino superior são negros/as que fizeram uso das cotas para o ingresso na universidade. Em contrapartida, 36,1% são alunos/as brancos/as oriundos de escolas públicas que ingressaram por meio das cotas. Praticamente o dobro do que alunos/as negros/as. Ou seja, mesmo com as políticas de cotas, quem mais tem se beneficiado é o/a jovem branco/a pobre ao invés do/a negro/a, reforçando as desigualdades sociais e principalmente “raciais” na nossa sociedade.

Em outras palavras, por mais que existam tais leis que “amparem” o acesso à educação básica e oportunizem o ingresso ao ensino superior aos/as negros/as, elas são muito recentes – se observadas do ponto de vista histórico a que a população negra foi submetida, causando prejuízos geracionais até os dias atuais – e carecem de modificações, para que haja uma real equidade racial no acesso ao ensino e a funções laborais em altos cargos.

Entretanto, quando analisamos os sujeitos dos vídeos, percebemos que o currículo produzido ali, está imbuído de relações de poder e seus tensionamentos, de modo que esse poder está diretamente interligado com a identidade desses sujeitos, mesmo que no campo subjetivo, podendo, muitas vezes, passar despercebida por quem as assiste, criando um currículo particular, no qual há a reiteração do modo social pré-estabelecido enquanto norma.

Ou seja, esse currículo pode ser lido como um discurso que está a serviço da manutenção dessa ordem social, da disciplinarização dos sujeitos, colocando-os em lugares já determinados, se encaixando-os. Ou seja, o currículo produz uma ideia de inclusão social desse determinado grupo, mas, ao mesmo tempo, reforça a qual lugar ele pertence na escala social, estabelecendo, assim, a valorização de uma estrutura racializada de poder.



Fonte: Autoria própria, 2025.

Ao se observar o gráfico acima, pode-se analisar que a representação de identidade de gênero vai ao encontro com os dados do INEP (2021) citados acima, onde 83,76% dos docentes da educação básica são mulheres, fazendo um contraponto significativo, diga-se de passagem, com o de professores/as palestrantes.

É importante destacar que, de acordo com o Edital n. 16/2021 da Secretaria municipal de Educação de Campo Grande – MS, há alguns requisitos para se exercer a função de interprete de Libras:

4 DOS REQUISITOS PARA A INSCRIÇÃO

4.1 Poderão inscrever-se no processo seletivo simplificado para professor de Língua Brasileira de Sinais/Libras os profissionais da educação que atendam aos seguintes requisitos:

- a)** ter concluído o curso de graduação em letras - libras ou na área da educação com licenciatura plena que o habilite a ministrar aulas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental;
- b)** ter concluído curso de pós-graduação em qualquer área da educação especial;
- c)** possuir curso de primeiros socorros, de acordo com a Lei n. 13.722/2018, com validade de três anos, a partir da data de conclusão estabelecida no certificado, item 1 e respectivos subitens do Parecer CME/CG/MS n. 78/2019;
- d)** não possuir vínculo efetivo com a Rede Municipal de Ensino/REME, no turno em que for atuar;

e) identificar-se com o alunado e com a dimensão da proposta de atuação que envolve a função do professor de Libras (CAMPO GRANDE, 2021b).

Ou seja, todas/os as/os intérpretes de Libras são docentes, grande parte graduada/o em pedagogia ou letras português inglês/espanhol, com pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial e Inclusiva e curso de formação avançado em Libras expedido pelo MEC. Tendo assim, uma formação mais bem preparada, devido aos requisitos de conhecimento específico, que vão além de só ter a graduação.

Agora, quando se observa o Gráfico 3, vê-se que 60% delas/deles são negras, superando os dados do IPEA (2017), que apresentam 44% das/dos docentes como negros/as. Ou seja, elas/eles fazem parte dos 35,55% das pessoas negras com nível superior no país (IDADOS, 2020).

Como já discutido anteriormente, o currículo que se produz nos vídeos, acerca da figura dos/as professores/as negros/as é permeado pelo tensionamento das relações de poder e de como as normas sociais estão postas na produção dos sujeitos. Entretanto, quando o número de intérpretes negras é mais elevado que o de brancos/as, pode-se ver como esse currículo pode ser visto como um ponto de agência, à medida que estas professoras-intérpretes se utilizaram do acesso à educação como forma de resistência para ocupar esses espaços a muito negados a elas/es, produzindo uma realidade positiva.

Posto isso, na seção seguinte abordaremos a concepção de Pedagogia Cultural e Artefatos Culturais, segundo os Estudos Culturais, juntamente com a compreensão de poder em uma perspectiva foucaultiana.

CAPÍTULO 2 – Pedagogia Cultural e Currículo: aportes nos Estudos Culturais

Esta seção tem como objetivo discorrer sobre a compreensão de Pedagogia Cultural que adoto na pesquisa, a partir de uma perspectiva embasada nos Estudos Culturais.

Raymond Williams (2015) elucida que a cultura é comum a todos os seres humanos inseridos em uma sociedade, tendo em vista que cada sociedade estipula uma determinada organização social, com seus símbolos, signos, intenções e significados. Entretanto, ao longo do tempo, com experiências vividas, trocas com outros grupos sociais, que formam nossa individualidade, o que afeta simultaneamente a individualidade de outros sujeitos, há uma reorganização dessa estrutura social.

Ou seja, quando somos introduzidos socialmente, aprendemos e nos apropriamos dos sentidos e significados pertencentes a esta sociedade. Mas, ao passo que tomamos consciência destes aprendizados, segundo nossas experiências/percepções de mundo/individualidade, os ressignificamos e contribuímos para as transformações presentes.

Deste modo, Williams (2015, p. 5) ressalta que

A formação de uma sociedade é à descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra.

Dessarte, a cultura se mostra tradicional (transmitida de geração em geração), mas também criativa (dinâmica e fluída), simultaneamente. Além disso, ela também nos permite transcorrer as fronteiras identitárias, estando suscetível a cada sujeito e sua subjetividade, uma política de identidade segundo sua forma de sentir e se relacionar com o mundo e os outros sujeitos, como evidencia Stuart Hall (1997).

A identidade é composta pelos atravessamentos dos marcadores sociais da diferença, que são abarcados como temáticas para discussão nos Estudos Culturais. Tais estudos tiveram início em território estadunidense, sendo propagado pelos países latino-americanos posteriormente.

As mudanças forçadas nos objetos de estudo na área da antropologia entre os séculos XIX, XX e XXI são os primeiros vestígios para o surgimento dos Estudos Culturais, como destaca Nelson Maldonado-Torres (2006, p. 109):

No século XIX, o equivalente dos estudos afro-orientais teria sido uma mescla de orientalismo e antropologia muito fortemente norteadas pelo espírito colonizador europeu. No século XX, esta formação sofreria uma mudança pelo surgimento dos Estudos de Área (em suas origens ao menos, outra forma de estudos colonizadores), enquanto no século XXI ela viria a incorporar mais centralmente os Estudos Étnicos — um exemplo disto seria o recém-inaugurado Programa de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Estudos Africanos da Universidade Federal da Bahia, no Brasil.

Para o autor, todas as práticas de entendimento das civilizações não-europeias e não-estadunidenses não permitiam observar os grupos estudados no período contemporâneo, até mesmo as Ciências Sociais (Sociologia, Ciências Políticas) nos Estudos de Área¹² e Estudos Étnicos, já que os/as pesquisadores/as compreendiam tais grupos como primitivos a eles e as sociedades ocidentais/ “desenvolvidas”. Esse entendimento interferia, assim, nas análises, pois persistiam os moldes de hierarquização do conhecimento, cultura e de percepção de mundo, semelhante às práticas científicas eurocêntricas.

Ao observar tais aspectos de se fazer pesquisa etnográfica, muitos movimentos sociais iniciaram ações de reivindicação para que fossem produzidos estudos sobre grupos étnicos excluídos e marginalizados pela sociedade – principalmente os grupos que integravam esses movimentos –, mas que fossem realizados por membros dos próprios movimentos, com vista a estabelecer outras formas de conhecimento, sobretudo de teóricos/as negros/as, indígenas, *chicanos/as*, chineses, porto-riquenhos/as, entre outros/as.

Sobre isso, Maria Elisa Cevalco (2003, p. 62) pontua que,

¹² De acordo com Maldonado-Torres (2006), os Estudos de Área foram os primeiros estudos destinados aos grupos considerados subalternos nas américas (Negros, Indígenas, Latinos, Chineses, Chicanos etc), os quais analisavam a posição hegemônica dos Estados Unidos no mundo em correlação aos demais países e como os grupos étnicos se estabeleciam nos espaços fronteiriços nessa hegemonia.

[...] os estudos culturais começaram como um empreendimento marginal desconectado das disciplinas e das universidades consagradas, e começaram não porque este ou aquele intelectual os inventou, mas a partir da necessidade política de estabelecer uma educação democrática para os que tinham sido privados dessa oportunidade.

A autora ainda destaca que a partir das décadas 1970 e 1980, é quando os movimentos sociais estão mais latentes em diferentes partes do mundo, que os Estudos Culturais e seus teóricos se encontram mais consolidados.

Neste sentido, ao analisarmos o conceito de cultura, pode-se observar que ele se encontra diretamente ligado aos estudos antropológicos, à medida que propicia o “[...] modo particular de olhar para a cultura”, tal qual os Estudos Culturais. Além do mais, proporciona discussões referentes a temáticas ligadas à identidade e à diferença, como estudos de gênero, sexualidade, feminismo, raça, geração, diferenças funcionais, etc. (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 517).

No Brasil, foi nos anos 1990 que os Estudos Culturais “aportaram” e subsidiaram muitas pesquisas no campo da educação, principalmente na perspectiva de currículo. Tomaz Tadeu da Silva (2000; 2013) é um dos autores referendados que propiciaram a expansão e consolidação dos Estudos Culturais no contexto educacional, ganhando grande destaque quando introduziu os conceitos pós-estruturalistas em seus trabalhos, demonstrando as aproximações que estes dois campos (Estudos Culturais e estudos de currículo) têm entre si.

No que diz respeito ao currículo, Ricardo Henrique de Jesus Borges *et al.* (2014) elucidam que ao longo de muito tempo o currículo esteve ligado a uma lógica reducionista, meramente técnica de (re)produção de conhecimento, sem que fosse permitida espontaneidade. Características estas que ainda podem ser encontradas nos currículos nos dias de hoje.

Sendo o currículo escolar um artefato que carrega consigo atravessamentos dos múltiplos sujeitos que integram a comunidade escolar, e por este motivo, tendo caráter político, intencional e disciplinar em sua formulação. Deste modo, é necessário refletir formas outras de se constituir e produzir currículo, propiciando novas formas de constituir conhecimento, contemplando questões sociais, políticas e culturais que dialoguem com os

valores que a comunidade julgar pertinente, conforme evidencia Borges *et al.* (2014).

Neste sentido, Malécio Maknamara (2020, p. 60-61) expõe que:

Considerando-se que há toda uma maquinaria não-escolar atribuindo significados a lugares, coisas, fenômenos, práticas e sujeitos, tem-se reconhecido que diferentes artefatos culturais constituem um currículo, um currículo cultural que tem sido problematizado por diferentes pesquisas em educação de modo geral e pelas pesquisas curriculares de modo particular.

Para o autor, os artefatos corroboram com a aprendizagem dos sujeitos, ao passo que eles se relacionam com o(s) currículo(s) cultural(ais), os quais são imbuídos de significados, produzindo saberes outros que podem ser compartilhados com os demais sujeitos, estabelecendo-se uma pedagogia cultural por meio de determinado artefato.

Uma particularidade sobre a compreensão de currículo na perspectiva dos Estudos Culturais é sua proposta anti-eurocentrista¹³, com o intuito de que haja um olhar mais reflexivo para as culturas tidas como periféricas, em sua pluralidade e singularidade, de modo que tal reflexão possibilite o reconhecimento da “[...] heterogeneidade e multiplicidade dos significados e da dimensão constitutiva e regulatória operada pelo discurso e pela representação” (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p. 519), corroborando para o processo identitário que permeia o social e deve estar contemplada no(s) currículo(s).

O(s) currículo(s), por meio do discurso, corrobora(m) com a produção e regulação de identidade e diferença, ao passo que narra(m) a identidade e marca(m) a diferença, tencionando as relações microfísicas de poder sobre quem se configura o “nós” e os “outros” e como isso está inserido na produção simbólica do(s) currículo(s).

Ao sabermos que a concepção de cultura interfere diretamente em como o(s) currículo(s) estabelece(m) e regula(m) as identidades e suas diferenças, principalmente quando o(s) currículo(s) está(ão) alinhado(s) ao entendimento de uma “cultura universal”, desconsiderando e negando o pluralismo existente em diferentes culturas, faz-se necessário que perspectivas outras, como as dos

¹³ Os estudos eurocêntricos são tidos, de uma maneira hierarquizada, como superiores aos estudos produzidos em outras localidades ou perspectivas que diferenciem-se dos ocidentais.

Estudos Culturais, estejam presentes como forma de proposições ou constituição do(s) currículo(s).

O termo “currículo cultural” é uma destas concepções, nas quais, ao se utilizar de artefatos culturais para exemplificar a compreensão de mundo, como: produções audiovisuais, produções literárias, produções artísticas, entre outros, principalmente, estejam ligadas a mídia, o sujeito se apropria; constrói e constitui sua identidade.

Para Costa, Wortmann e Bonin (2016, p. 521),

A ideia-mãe seria proveniente das discussões de Hall sobre o caráter constitutivo, produtivo, regulador da cultura e de seus artefatos, especialmente os midiáticos, encontrando no pensamento foucaultiano elementos para considerar que os textos culturais estão impregnados de discursos instituintes daquilo que funciona como ‘verdade’, sendo estas produzidas em uma ‘economia política da verdade’ na qual está em jogo o poder de quem narra, de quem diz como o outro é.

No que diz respeito aos artefatos culturais, eles são provenientes dos processos de construção de significados dos mais diversos objetos materiais, quanto das diferentes manifestações culturais que carreguem significados próprios, identitários, correlacionados a eles. Levando-nos a compreender que os currículos configuram-se por meio de artefatos culturais, assim como alude Viviane Castro Camozzato (2018).

Os currículos, enquanto artefato-cultural, são quem conduz a dinâmica no processo educativo, oferecendo os pressupostos de formação para a reprodução ou contestação dos sujeitos, de acordo com a concepção ideológica conferida a eles, assim como as histórias, representações, conflitos, identidades, relações de poder de determinada comunidade/sociedade, na qual estes sujeitos estejam inseridos. Sendo assim, eles devem possibilitar manifestações e relações sociais nos diferentes espaços, de maneira flexível, acessível às modificações necessárias advindas das mais diversas questões sociais da comunidade, estabelecendo uma Pedagogia Cultural.

No que concerne a Pedagogia Cultural, a origem do nome não sobrevém da mera junção das palavras ‘pedagogia’ e ‘cultura’, mas da importância que é atribuída às questões culturais no contexto pedagógico, como discorre Sandro Faccini Bortolazzo (2020, p. 316), o qual também afirma que:

Denominar uma 'pedagogia' como 'cultural' vai além da justificativa teórica, já que é constitutiva de saberes e produz conhecimento que foram legitimados as relações da pedagogia com as práticas culturais cotidianas.

Logo, sua principal característica está em possibilitar ensino e aprendizagem nos diferentes espaços sociais permeados pela cultura, tais quais como as ruas, com seus *outdoors* e campanhas publicitárias, museus, construções arquitetônicas, teatros, mídias, entre outras maneiras, que impactem os sujeitos, por meio de sensações e sentimentos, propiciando a autoaprendizagem deles de forma transicional, ao longo do cotidiano, assimilando as experiências aos acontecimentos do dia a dia, por exemplo.

Entretanto, a capacidade de aceitar novas perspectivas que se distanciam do centro e das práticas dominantes, mas se aproximam do periférico e excêntrico, é o que corrobora, potencialmente, para a perspectiva de autoaprendizagem da Pedagogia Cultural, como discorrem Paula Deporte de Andrade e Maria Vorraber Costa (2017).

Ao buscarmos compreender mais sobre o conceito de mídia, temos Douglas Kellner (2001, p. 301) que explana que ela é “[...] predominantemente regida pela estética do realismo representacional, de imagens e histórias que fabricam o real e tentam produzir um efeito de realidade”. E é essa representação esboçada pelas mídias – como modo de vida, de se vestir, de se portar, de construir uma identidade – que tem feito dos códigos narrativos discursivos meios de representação para produção das identidades segundo as normas sociais. Ou seja, os sujeitos se guiam por tais reproduções no processo de constituição de suas identidades.

Posto isso, pode-se analisar como os artefatos culturais midiáticos são empregados como meio de ensino e aprendizagem, corroborando para as diferentes formas de aprender dos sujeitos que os presenciam. O que vai depender é como estes artefatos são apresentados, se tornando mais ou menos significativo para o sujeito, propiciando, assim, mais ou menos aprendizagem, mas sempre influenciando na sua formação de identidade.

Entendendo que estes artefatos culturais são currículo e, como vimos, estão embutidos de diferentes atravessamentos como poder, identidades,

gênero, diferença e sexualidade que também se constituem em pedagogias culturais, compreende-se que ele é permeado por tecnologias regulatórias acerca da conduta humana, através do próprio discurso do que é e o que constitui o currículo.

Nesta mesma perspectiva, Silva (2013) estabelece que o poder está intrinsecamente ligado ao currículo, por meio das narrativas e seleção de conhecimento, os quais são resultantes das divisões dos diferentes grupos sociais. Ou seja, aquilo que separa os sujeitos, que exclui ou inclui, se estabelecendo no campo de poder x saber.

Dessarte, Ireno Antônio Berticelli (2001, p. 168) destaca que o

[...] currículo traduz elementos da memória coletiva, expressão ideológica, política, expressão de conflitos simbólicos, de descobrimento e ocultamento, segundo os interesses e jogos de força daqueles que estão envolvidos (ou não) no processo educativo”.

Ou seja, o currículo é uma prática cultural que, através do discurso, apoia a corporificação das narrativas, as quais produzem a constituição de subjetividade dos indivíduos na sociedade, ao passo que determina os conhecimentos válidos e relevantes, a serem ensinados e aprendidos pelos sujeitos, e quais não são, privilegiando, assim, os conhecimentos de uma cultura em detrimento de outras – eurocêntrica em relação às consideradas periféricas ou subalternas, por exemplo –, negando a identidade social de quem pertence a elas.

Contudo, o currículo, enquanto prática discursiva, descreve quem nós somos, conta nossa história – social e pessoal –, fazendo com que as coisas tenham sentido para nós, pois “O poder de narrar está estreitamente ligado à produção de nossas identidades sociais” (Silva, 2013, p. 198), permitindo a afirmação ou reafirmação da identidade de determinados grupos que não estejam contemplados nas narrativas eurocêntricas e hegemônicas postas no currículo.

Em relação à identidade, Ella Shohat (2006, p. 267) afirma que

A hipersensibilidade geralmente associada aos estereótipos tem origem, em parte, naquilo que se costuma chamar de ‘fardo da

representação'. As conotações de 'representação' são ao mesmo tempo religiosas, estéticas, políticas e semióticas.

Ou seja, as identidades são construídas pela idiossincrasia do sujeito, de acordo com o meio que se encontra inserido e de como interioriza as informações, constituindo sua identidade e influenciando o meio, corroborando igualmente para essa produção identitária. Deste modo, aquilo que constitui como identidade, está posto, conseqüentemente, no currículo.

Mas quando falamos de um currículo que é veiculado pelas mídias, como canal de televisão aberta e em plataforma de vídeos de livre acesso, que são consumidos dentro da casa dos/das alunos/alunas, esse currículo e suas formas de controle, de normatização e exercício do poder se estabelecem mais incisivamente, propagando-se e instituindo-se ainda mais rápido e efetivamente.

Deste modo, o currículo cultural – independentemente de onde é instaurado ou veiculado – estará para além de conhecimentos e conteúdos estruturais. Ele estará confluindo continuamente, de maneira plural e flexível, de modo que contemple a todos os grupos existentes na realidade de determinada comunidade e sua cultura – seja ela ampla, territorialmente, ou mais restrita. Desta forma, o currículo, enquanto artefato cultural, propiciará maiores processos de identificação, reafirmação de identidade social e, conseqüentemente, uma melhor efetivação de processos de aprendizagem e autoaprendizagem da pedagogia cultural.

Outrossim, o currículo cultural permite ao discurso assumir tensionamentos que, por vezes, não se encontrem ou não sejam possíveis em outros ambientes sociais. Para tanto, este trabalho compreende que os currículos que se encontram nos vídeos da disciplina de Educação Física, não carregam consigo somente conhecimentos pré-estabelecidos, estruturais, mas sim, sutis, que contribuem para o processo de subjetivação, seja ela coletiva ou individual, com seus conteúdos e significados.

Neste sentido, as temáticas e conteúdos abordados nos vídeos podem expor essas questões, principalmente de maneira sutil, mas que corroboram para a reprodução das diversas realidades, suas subjetivações, educando e produzindo o sujeito por meio das relações de poder. Para tanto, não

concebemos os vídeos como restrito, mas abrangente, onde há todo um sistema de símbolos e códigos a serem desvelados.

Dado o exposto, na próxima subseção propõe-se a discorrer sobre a análise dos dados encontrados no campo, iniciando pelo perfil dos participantes dos vídeos.

2.1 – O Poder em uma Perspectiva Foucaultiana

[...] o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (Foucault, 1988, p. 89).

Este capítulo visa abordar sobre a concepção de poder para Michel Foucault e alguns de seus interlocutores, discorrendo sobre as técnicas de disciplinarização criadas desde a modernidade até os dias atuais e que têm solo fértil nas instituições escolares.

Para Michel Foucault (1988), todas as relações estão permeadas de poder através dos contextos microfísicos, nos quais dispositivos de disciplinarização, objetivação e subjetivação são aplicados sobre os corpos dos indivíduos. Dispositivos estes que nos estimulam a vigiar nosso próprio corpo e o corpo do outro, numa prática do governo de si mesmo, diante da norma.

As análises de Foucault acontecem sob olhar de nascimento da idade moderna até a contemporaneidade, onde o sistema feudal passava por uma crise e começava a se consolidar um novo sistema econômico, o capitalista, através da Revolução Industrial e, conseqüentemente, o processo de urbanização. E é esse fator, o de migração dos sujeitos do campo – envoltos de uma coletividade – para a cidade, que corroborou para que o processo de disciplinarização, forjasse corpos individualizados, subjetivos e identificados.

Kleber Prado Filho (2017) destaca que a sociedade ocidental desenvolveu tecnologias de produção de indivíduos através das práticas anátomo-políticas (século XVII), práticas de vigilância e aplicações de poder da norma (século XVIII), desenvolvimento de tecnologias de governo de conduta (século XIX) e formação de saberes e técnicas psicológicas de normalização de intervenção sobre a subjetividade (século XX).

Para Kleber Prado Filho, Janaina Rodriguês Geraldini e Carlos Antônio Cardoso Filho (2014), a genealogia do poder de Michel Foucault incide sobre os corpos sociais (por meio das cidades, das fábricas, das escolas, das prisões) e individuais (através da produção de padronização de movimentos, capacidade, ritmo, destreza dos sujeitos).

No ponto de vista de Frederico Brum Martucci (2018), tudo isso se dá pela criação da individualidade dos corpos, juntamente com o acionamento de jogos de identificação (ambos marcam a criação do 'indivíduo'); além da aplicação de técnicas de exame que fazem com que nós nos comparemos e disputemos certos espaços e lugares; bem como a aplicação de poder da norma, incluindo ou excluindo, patologizando e corrigindo desvios, normalizando e regulando suas condutas individuais.

Ou seja, as práticas de articulação tecnológicas para a produção de indivíduos, propiciam o processo de individualização, comparação, identificação e normalização entre os sujeitos, com ação articulada de dispositivos de produção de corpos, além de identificação de indivíduos, atuando em solidariedade com esses dispositivos de normalização e regulação de suas condutas, deixando-os submissos e sujeitados. Mas há de se destacar que mesmo nesse processo de aplicação das técnicas para a individualização, os sujeitos buscam formas de enfrentamento pela resistência, pelo agenciamento, tencionando as relações de poder.

Para Martucci (2018), às técnicas de disciplinarização não produzem apenas corpos, mas também subjetividades, ao passo que engendram a individualização dos corpos e suas identidades. O autor ainda aborda que a produção de indivíduos e individualidades é algo da sociedade moderna, de modo que enuncia privilégios e regula limites ao exercício da e para a individualidade.

Sendo assim, podemos compreender que a genealogia do indivíduo moderno mostra uma ação articulada de dispositivos de produção de corpos e de identificação de indivíduos, atuando em solidariedade com dispositivos de normalização e regulação das condutas dos sujeitos (Foucault, 1988).

Para Prado Filho (2017, p. 318),

O que está em questão aqui são diferentes conceitos e diferentes práticas concretas de poder: uma perspectiva microfísica, que trata relações de poder como investimentos na vida e nos corpos, em sua multiplicidade, heterogeneidade e capilaridade, formando redes acêntricas, produzindo sujeitos, normalizando e regulando suas condutas, em contraposição a uma abordagem centrada num tipo de exercício de poder verticalizado, opressivo, restritivo, formalista e legalista, que se cristaliza em formas institucionais, emana do Estado e se apresenta como exploração ou dominação de massas.

O autor ainda aborda que a analítica do poder – trazida por Foucault – deve ser entendida como o “[...] conjunto flexível de prescrições de prudência a serem empregadas na análise de relações de poder” e não como teoria do poder ou método sistemático de análise do poder. Além disso, deve ser usada de forma estratégica e singular a objetos diversos que buscam visibilidade em um campo de forças em luta, como: a sexualidade, a criminalidade, a loucura, a normalização das condutas individuais, entre outras (PRADO FILHO, 2017, p. 318).

Poder em Foucault não se trata de negar a existência do Estado e das instituições, mas da aplicação de uma perspectiva que busca entender que é nas relações microfísicas que se formam os jogos estratégicos, as pequenas sujeições, no movimento de campo de forças, como destaca Fábio Marques Ferreira Santos (2011).

Para Foucault (1988, p. 92),

É nesse campo das correlações de força que se deve tentar analisar os mecanismos de poder. Com isso será possível escapar ao sistema Soberano-lei que por muito tempo fascinou o pensamento político. E se é verdade que Maquiavel foi um dos poucos – e nisso estava certamente o escândalo do seu ‘cinismo’ – a pensar o poder do Príncipe em termos de correlações de força, talvez seja necessário dar um passo a mais, deixar de lado a personagem do Príncipe e decifrar os mecanismos de poder a partir de uma estratégia imanente às correlações de força.

Ou seja, por mais que muitos acreditem que o poder está no Estado, na figura de seus governantes, ele se dá a todo momento em diversas relações sociais, não precisando que alguém esteja em uma “posição/cargo” considerada de poder para que ele realmente ocorra.

No que diz respeito à escola, para Foucault (2012, p. 142),

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema educacional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso da que estão esperando). Determinados lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia de tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.

Por meio dessa passagem, podemos compreender que Foucault (2012) está citando a motivação da criação da escola, como ela é hoje, que vai além do objetivo de ensinar. Ela torna-se o espaço de hierarquização, de vigilância, de controle do comportamento dos sujeitos, principalmente dos/das alunos/alunas, dentro e fora da escola, ao modo que 'chama' a responsabilidade para os pais de também disciplinar seus/suas filhos/as para a sociedade, durante a vida cotidiana.

Por mais que nosso campo de análise não se dê em uma instituição escolar enquanto prédio físico, ele opera como um veículo representante dessa entidade, portanto, os sujeitos que estão presentes nos vídeos reproduzem falas e ações que reforçam a importância da organização na sociedade, que é de interesse desse estabelecimento a qual eles representam, a SEMED, reforçando para produção de subjetivação dos sujeitos, corroborando para as mais diferentes pedagogias culturais.

Para Foucault (2012), às funções criadas nas escolas paroquiais de ocupação e vigilância são de uns sobre os outros, como a do correspondente de materiais, aluno/a responsável por passar os papéis, as tintas, ler os textos, etc., e o de fiscalizador/a, aquele/a aluno/a responsável por anotar quem estava bagunçando, quem não fez a tarefa, quem não levou os livros, etc.

Thelma Maria de Moura (2010) reforça que a escola como um todo, desde o seu início, diz respeito a uma instituição com pré-disposição e estruturação do poder no saber, seja na sua organização espacial – com carteiras uma atrás das outras, até a posição do quadro à frente da sala, centrado na figura do/da professor/a – e curricular – com as divisões das matérias e a seriação do que aprender primeiro.

Antônio Carlos do Nascimento Osório (2010) nos faz refletir que a escola, sendo uma instituição social, influencia e é influenciada pelos sujeitos que a permeiam socialmente, sendo uma de suas funções essenciais o disciplinar do corpo. Ou seja, a escola não foi criação do imaginário de alguém, muito menos a sua forma organizacional. Ela foi concebida por um conjunto de sujeitos com uma concepção do que e o por que ensinar e assim tem sido suas transformações ao longo do tempo, atravessada por ideias e pensamentos de outros sujeitos que acreditam que essas transformações são necessárias para que ela cumpra a sua função social.

Como expõem Moura (2010) e Marcelo Victor da Rosa (2016), apesar desse processo de modificação nos modos disciplinares durante o decorrer dos anos, principalmente entre o século XVIII e XX, os dispositivos normalizadores, como: exame, tempo de aprendizagem, confissão, regras institucionais, ainda se encontram incorporados pela escola. Assim, essa obtenção de conhecimento se transforma em processo normalizador que gera um sujeito eficiente e dócil em sua função social.

Sendo assim, pode-se compreender que, ao longo de sua construção e transformação, a escola se constituiu como um dos principais espaços que contribuem para a formação da subjetividade do sujeito moderno, ao passo que foi investida como principal agência de socialização, depois da família. Deste modo, passou a influir mais decisivamente na forma como a sociedade funciona, bem como incorporou conhecimentos exteriores a ela como maneira de se tornar mais “atrativa” e continuar a operacionalizar a organização e a racionalização do trabalho pedagógico sobre o/a aluno/a (MOURA, 2010).

Sylvio Gadelha (2009) explana que, sendo a escola uma instituição de caráter pedagógico-formativa, que visa cotidianamente às ações de condicionamento do corpo, sob a vigilância do exame e da sanção normalizadora, se constitui como um dos lugares que mais veiculam e exercem a normalização da disciplina.

Quanto a isso, César Feitosa dos Santos (2016b) afirma que uma das técnicas disciplinares mais aplicadas na escola está ligada à distribuição dos sujeitos nos diferentes espaços, com intuito de averiguar como eles se comportam em determinado ambiente, a fim de serem avaliados e corrigidos, se houver necessidade, sendo constantemente treinados, por exemplo: locais

fechados, com espaço limitado, com grades, com muros elevados, etc. Nesse sentido, indaga o papel da escola em disciplinar o/a aluno/a para determinados interesses, que não os do/a próprio/a discente, para a adequação social.

Para José Geraldo Vasconcelos (1995), a escola é uma instituição de vivências, disputas de conhecimento e de processos simbólicos; é um lugar de relações de poder, de saber e de violência. Ou seja, a escola é um espaço no qual as relações de poder se manifestam de forma efetiva entre professores/as, pais, alunos/alunas, diretores, funcionários/funcionárias e comunidade escolar, onde a ramificação dessas manifestações geram olhares de vigilância, perpetuando códigos e processos normalizadores.

O autor compreende que os mecanismos de controle que eram exercidos no interior da escola através de práticas de repressão passaram a ser condutas sutis para o emprego do poder, de maneira a corroborar com a produção de sujeitos dóceis, adestrados, prontos para cumprirem e contribuírem com a máquina social moderna.

Contudo, Prado Filho, Geraldini e Cardoso Filho (2014) reforçam como a genealogia do poder busca compreender como os diferentes poderes podem ter efeitos positivos, visto que o poder produz. Concordando com a citação de Foucault (1988, p. 91) “[...] onde há poder há resistência”, os autores enfatizam que toda relação de poder implica em resistência, ao passo que quanto mais um indivíduo exerce/opera seu poder, mais difícil é a resistência por parte do outro sujeito, de maneira que ele se torna cada vez mais sutil.

Vale salientar que, para Osório (2006), o/a professor/a é um dos sujeitados que se encontram nesse ambiente institucional, visto que a ele também são impostas normatividades frente ao trabalho que deve ser exercido, juntamente com a realidade social ao qual o/a permeia, sendo constantemente controlado/a e vigiado/a, tal qual os/as alunos/alunas, pelo poder público.

Exposto isso e compreendendo que as instituições educacionais se utilizam de inúmeros artefatos para que ocorram, efetivamente, os processos de ensino e aprendizagem, na seção seguinte abordaremos as análises realizadas a partir da concepção de Pedagogia e Currículo Cultural, e como os marcadores sociais da diferença e os enunciados são produzidos por meio dos artefatos culturais.

CAPÍTULO 3 – “TV REME de Campo Grande” e a produção de Pedagogia Cultural

Este capítulo tem por objetivo apresentar as análises que tracei de acordo com o que foi encontrado nos artefatos culturais e ele trata questões com base nos vídeos analisados, seja nos discursos apresentados, espaço de materiais utilizados para a realização das vídeo-aulas ou quaisquer relações que apareçam no cenário dos nossos artefatos culturais.

3.1 – “Olha, as vezes eu faço comidinha”: questões de gênero e Pedagogia Cultural.

As questões de gênero sempre estiveram presentes no campo da Educação Física, desde que, no século XVIII, as práticas ginásticas passaram a ser binárias, com enfoque na separação e aprimoramento do sexo biológico do sujeito e os papéis heteronormativos que esses deveriam desempenhar na sociedade (Silva, 2012).

O jogo da velha é jogo e um passatempo popular. É um jogo de regras extremamente simples, que não traz grandes dificuldades para seus jogadores e é facilmente aprendido.

Seu nome teria se originado na Inglaterra, quando nos finais de tarde, mulheres se reuniram para conversar e bordar. As mulheres idosas, por não terem mais condições de bordar, em razão da fraqueza de suas vistas, jogavam este jogo simples, que passou a ser conhecido como o jogo da “velha”. Porém, sua origem teria sido ainda mais antiga. Fala-se em tabuleiros escavados na rocha de templos do antigo Egito, que teriam sido feitos por escravos há 3.500 anos.¹⁴

É interessante notar que, no presente discurso, a explicação trazida pela professora para a criação e a nomenclatura do jogo, faz menção tanto ao marcador social da diferença de gênero, como de geração. Quando pensamos em tais marcadores social da diferença, faz-se necessário refletir que estes não estão desconexos, haja vista que eles incidem em um determinado contexto sociocultural, no qual a sua situação espacial/geográfica, bem como as

¹⁴ (Descrição obtida do vídeo: 1º ano Educação Física – Jogo da velha versão em casa. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=KCStK8OwvAU&list=PL0Vmele6mIS6yokr8mz3uwe6HKkdu3Vsz&index=13>).

condições econômicas, culturais e sociais, perpassam determinados grupos, e refletem diretamente em como dar-se-ão as relações de poder entre eles.

Para Adriana Piscitelli (2008), os marcadores sociais da diferença (gênero, geração, raça, etnia, classe social, sexualidade, diferenças funcionais, religião, território, entre outros) derivam das diferenças entre mim e o outro, o que pode culminar numa interseccionalidade, por meio das relações de poder, quando mais de dois marcadores se atravessam, resultando em situações de dominação mais acentuadas aos sujeitos que perpassam essas diferenças.

Contudo, a autora também destaca que os marcadores sociais da diferença podem ser usados como recursos de ação, tendo em vista que os sujeitos categorizados em alguma das categorias da diferença consigam, sob uma perspectiva de agência e resistência, (re)significar os discursos a partir de suas vivências e subjetividades, potencializando uma outra produção de identidades, para além das que se já têm.

No que diz respeito ao marcador social da diferença de gênero, é necessário ressaltar que tais estudos iniciaram-se devido aos processos de transformações sociais, significação e políticas que se desenvolveram acerca do estudo sobre o ser “mulher” e da “diferença sexual”. Estes foram denominados como Estudos de Gênero (Piscitelli, 2002).

Apesar do termo “gênero” não ter sido criado por uma das linhas do feminismo e, sim, como discurso biotecnológico, no fim da década de 1940, para “tratar” bebês e crianças intersexo, é só no final do século XX (1960-1970) que a palavra “gênero” passa a ser inserida nos discursos e nos estudos dos grupos feministas, quando estes passam a analisar socialmente a real condição de subordinação da mulher em relação ao homem, pelo fato de ser mulher, ou seja, seu gênero, como afirmam Paul Preciado (2008) e Joana Maria Pedro (2005).

E é nesse mesmo período histórico que tais grupos passam a desvincular o sexo biológico da pessoa em relação ao seu gênero, corroborando para a discussão acerca das diferenças estabelecidas para corpos lidos como masculino ou feminino e suas relações hierárquicas na sociedade em uma norma de heteronormativa. Sendo assim, torna-se fundamental observar como tais relações microfísicas de poder se constroem e se consolidam no ambiente social.

Para Judith Butler (2018) é o meio social/cultural que demarca essas práticas como heteronormativas, a partir de uma percepção acerca das identidades de gênero, que advém de um entendimento binário do que é ser mulher e/ou homem, corroborando para uma compreensão de oposição, nos quais essas identidades classificadas como binárias pertencem aos respectivos papéis performáticos de feminino/masculino; fraco/forte; oprimida/opressor. Assim, o gênero passa a ser tratado enquanto uma tecnologia, pois se tratará de um “[...] o conjunto de efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais, por meio do desdobramento de ‘uma complexa tecnologia política’ (Foucault, 1988, p.139).

Logo, é possível analisar que, o discurso da professora possibilita a produção de identidades, ao passo que sua fala corrobora para que os papéis de gênero permaneçam como o ideário tradicional, de maneira institucionalizada, no qual a funcionalidade da mulher é de cuidar, bordar, cozinhar e fofocar, quando estas se juntam.

Além do marcador social da diferença de gênero, o discurso da professora também traz o marcador social de geração. Quanto a isso, Alda Motta explana que o conceito de geração diz respeito à (2010, p. 229) “[...] um coletivo de indivíduos que vivem em determinada época ou tempo social, têm aproximadamente a mesma idade e compartilham alguma forma de experiência ou vivência”. Ou seja, sujeitos que são divididos por faixa etária aproximada que têm experiências de vidas próximas pelo período em que compartilharam.

Às vezes, né, as mulheres mais velhas gostam de usar saias e vestidos, mas as mais novas, não.¹⁵

Pierre Bourdieu (2003) explana que o conceito de velhice e/ou juventude advém de tais construções culturais e, portanto, sociais, de determinados grupos que estão na disputa e, conseqüentemente, no tensionamento de poder de seu interesse. É essa organização social que classifica os sujeitos de forma hierárquica, onde a disputa pelo poder de um grupo prevalece sobre o outro.

¹⁵ (Descrição obtida do vídeo: 8º ano Educação Física – Dançando Ritmos Sul-Mato-grossenses. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=1ESuZePw5Q&list=PL0Vmele6mIS6P00we-ManKuCAA4XXZzfR&index=7>).

Para o autor, o limiar entre velhice e juventude é algo que está sempre em jogo, em disputa. Ou seja, essa linha não está previamente definida, mas, sim, em constante construção de acordo com suas relações de poder. Essa classificação etária acaba por impor limitações, além de estabelecer uma “ordem”, no qual cada sujeito deve manter-se em seu lugar, em seu papel social, um marcador social da diferença.

Sendo assim, pode-se afirmar que a velhice não é natural, mas uma construção social, já que ela surge do interesse dos agentes e instituições de poder que as definem para que, assim, possam manter suas atividades. Ou seja, de acordo com Juliana Cristina dos Santos Duarte (2021, p. 22), “Ela é uma etapa do curso da vida que foi institucionalizada dentro da dinâmica social”.

Diante disso, pode-se observar como a historicidade trazida por traz da origem do “jogo da velha”, por meio do discurso da professora, reforça estereótipos e contribui para a produção de subjetividades a partir de um imaginário coletivo, ao passo que afirma que a mulher “velha” não têm vistas boas e, por isso, não pode mais bordar. Ficando sujeita a um tempo ocioso, sem serventia para a sociedade e sua configuração econômica, além de contribuir para que os papéis de gênero continuem no padrão heteronormativo, no qual a mulher é a responsável por cuidar, enquanto o homem é o provedor.

Quando retornamos ao marcador social da diferença de gênero, podemos observar que outras professoras discursam sobre a quem os alunos podem solicitar ajuda para realizar as atividades educacionais, de acordo com os papéis sociais de gênero, como nas falas abaixo:

Então, se você tiver um prendedorzinho de roupa aí da mamãe, pega lá, coloca no lençol. ¹⁶

Você pega uma meia da mamãe... sua meia, que não usa mais... pode encher de papel e passar e pede para a mamãe dar uma costuradinha e fica ótima para servir de alvo também. ¹⁷

¹⁶ (Descrição obtida do vídeo: SEMED DEAC - Fundamentos Básicos do Karatê. Link: https://www.youtube.com/watch?v=nd8Q2vC4Z94&list=PL0Vmele6mIS5KnSMo29Lxi_EvtEN2Yr&index=8).

¹⁷ (Descrição obtida do vídeo: 1º ano Educação Física – Brincando com diferentes alvos. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=gyaTqHZ76oM&list=PL0Vmele6mIS6yokr8mz3uwe6HKkdu3Vsz&index=18>).

Como pode ser observado nos discursos das professoras destes vídeos em questão, eles estão sempre correlacionando o cuidado com a casa como um dever exclusivo da mãe e/ou mulher, como se a responsabilidade para a manutenção e a funcionalidade do lar fosse somente dela, não atribuindo as mesmas aos sujeitos homens, viventes dessa mesmo domicílio, seja o pai; irmão; tio; avô, etc.

Felícia Picanço; Clara Maria de Oliveira Araújo e Maira Covre-Sussai (2021), dissertam que apesar do modelo familiar tradicional (heterossexual; institucionalizado; nuclear) esteja sofrendo modificações ao longo do tempo, não significa que este esteja extinto. Pelo contrário, ele ainda representa uma parcela importante dos formatos familiares e se baseia nos valores desiguais dos papéis de gênero desiguais nas práticas do dia a dia em relação as tarefas domésticas.

As autoras também ressaltam que as pesquisas acerca dos papéis de gênero vêm se estabelecendo, ao longo de décadas, como palco central de estudos sobre a sociedade contemporânea, em específico a questão da divisão de tarefas domésticas entre o núcleo familiar, tendo maior atenção para a divisão de tarefas entre casais X tempo gasto com a execução de tais afazeres, desencadeando em uma reprodução familiar-social.

Nadya Araújo Guimarães e Priscila Pereira Faria Vieira (2020), compreendem que esta discussão está intrinsecamente interligada aos estudos feministas que abordam o trabalho doméstico não remunerado, pois eles permitem um entendimento de que este tipo de trabalho é desempenhado como “obrigação”.

Ou seja, os “afazeres domésticos”, quando realizados de maneira gratuita e contínua, mas invisível, corrobora para que o provimento de tarefas de cunho de cuidado, seja realizado por mulheres, no qual a obrigação de cuidar está associada ao “amor” e a “responsabilidade familiar”, bem como a identidade subjetiva de quem as performa.

Para Guimarães e Vieira (2020), por haver essa compreensão de “obrigação”, muitas vezes não há qualquer tipo de retribuição monetária, pois o dinheiro não integra esse tipo de relação social. E mesmo quando nós mulheres passamos a ingressar o mercado de trabalho, as tarefas domésticas foram se acumulando e, conseqüentemente, apoiando-se na ajuda de outras mulheres da

família (mães, avós, tias, filhas, etc.), hoje conhecida como rede de apoio, que acabam por desempenhar esse papel de cuidar também por “obrigação”.

A performance da mulher nesse papel de cuidadora, do lar, mãe de família, está intrinsecamente ligada as relações de poder que agenciam determinada ordem ou organização social, ou seja, tais discursos corroboram para a disciplinarização dos sujeitos, onde a moral e as ordens sociais estabelecidas devem ser vivenciadas por todo o grupo social.

Quando abordamos as questões de performances de gênero, nos deparamos com o que é esperado para que o homem exerça na sociedade, como Guacira Lopes Louro (2000, p. 7) disserta, “Os corpos ganham sentido socialmente e as inscrições dos gêneros femininos e masculinos nas pessoas são feitas sempre no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura social”.

Neste sentido, o discurso apresentado abaixo expõe algumas percepções sobre os papéis de gênero na sociedade e, principalmente, quem deve desempenhá-los.

Vamos ver qual outro brinquedo que a professora tem na caixa?
Ah, eu tenho sabe o que?
Um carrinho vermelho.
É um carrinho de bombeiro.
Sabe o que que eu tenho também?
Um escudo.
Porque as vezes eu brinco de super heróis.¹⁸

É possível notar na fala da professora que há um direcionamento acerca dos artefatos culturais apresentados e a quem eles devem “pertencer”, a partir de um pressuposto de performance do que esperado para o masculino e, conseqüentemente, do que exclui o feminino.

No que tange ao que é esperado socialmente ao homem performar, Michael Kimmel (1998), explana que a masculinidade hegemônica pode ser compreendida na dominação dos homens em relação as mulheres, como de homens em relação a outros homens, geralmente porque um deles se encontra em uma interseccionalidade, que perpassa a um ou mais marcadores sociais da

¹⁸ (Descrição obtida do vídeo: 1º ano Educação Física – Dançando com formas geométricas. Link:https://www.youtube.com/watch?v=GI7Dea_iM_4&list=PL0Vmele6mIS6yokr8mz3uwe6HKkdu3Vsz&index=12).

diferença (raça; etnia; classe social; sexualidade; geração; etc.), os quais fogem da identidade hegemônica dentro de uma perspectiva ocidental (homem branco).

O que corrobora para um ideário de que o modelo de homem a ser desempenhado é o que legitima a estrutura social a qual vivemos, na qual reproduz preconceitos; que não demonstra suas fragilidades e/ou emoções; que comete violência de gênero; crime de homofobia, entre tantos outros.

Robert Connel (2013)¹⁹ destaca que os estudos sobre masculinidade não podem se ater somente ao sujeito, de maneira isolada. Eles devem se propor a investigar a sociedade como um todo, com suas instituições e estruturas econômicas, as quais reproduzem uma dinâmica de relações de poder e sobre esse “homem” e o que é esperado socialmente dele.

Desse modo, é notável compreender que o performar masculinidade não é algo fixo, entranhado nos corpos, mas componente estruturante das práticas normativas sociais. Sendo assim, elas podem ser reformuladas e reestruturadas de acordo com as relações de poder e os tensionamentos estabelecidos nas relações de gênero, seja no âmbito mais particular como em um mais abrangente.

Ou seja, quando o carrinho vermelho é retirado, ele é imediatamente correlacionado ao “bombeiro”, produzindo um currículo cultural na qual diminui as possibilidades de uma aluna, que assiste a essa aula, possa vir galgar a ser bombeira. Determinando ao aluno que essa é uma profissão para ele e não para ela.

Isso também acontece quando o escudo é retirado da caixa. A professora direciona o uso desse objeto ao gênero masculino “Super Herói”, descartando os diversos desenhos animados; franquias de grandes estúdios; e até séries de televisão, nas quais as mulheres têm cada vez mais ganhado espaço e papéis como protagonistas, como: Mulan; Tainá a origem; Moana; Elza, do filme Frozen; Mérida, do filme Valente; Maribel, do filme Encanto; Raya e o último dragão e tantas outras que têm aparecido ao longo dos anos.

Outrossim, faz-se necessário destacar que não existe um único jeito de performar masculinidade, mas, sim, modos diversos de ser homem, pois a masculinidade não é singular, mas plural. Entretanto, o modelo hegemônico pré-

¹⁹ Vale ressaltar que Robet Connel alterou seu nome social para Raewyn Connell.

estabelecido socialmente para se performar masculinidade ainda está em voga, mesmo havendo resistência por parte de determinados grupos sociais que compreendem o “ser homem” de formas outras e têm buscado espaço para existir e viver com esse entendimento de masculinidade, como uma forma de agenciamento.

Ah, professor eu não tenho bola.
Vai lá, pega uma meia do pai, né?
Da mãe ou até mesmo a sua.
Os pais que joga (sic) futebol, tem um meião lá...²⁰

Assim como no discurso apresentado anteriormente, neste excerto é possível observar que o professor faz uma relação entre os sujeitos pertencentes aos núcleos familiares e quem é responsável por ter um “meião”, por jogar futebol. Aqui, o currículo cultural que se produz se assemelha a anterior, onde a performance de gênero precede e/ou determina as práticas corporais.

Entretanto, como apresentado por Marcelo Victor da Rosa; Carlos Igor de Oliveira Jitsumori; Andrey Monteiro Borges, e; Maria Eliza de Melo Ribeiro (2020), por conta das construções e determinadas imposições sociais, nas quais as performances de gênero são reforçadas desde a infância, por meio de representações nos veículos de mídia e/ou pessoas do nosso círculo social, muitos indivíduos tendem a compreender que o futebol é um “esporte de homem”, sejam eles como jogadores e/ou técnicos, apesar da luta pelo futebol de mulheres não ser recente. Pode-se atribuir a isso o entendimento de que as mulheres são seres delicados, frágeis e o futebol, por envolver corrida, disputa de bola e, muitas vezes, embate corporal, é visto como bruto, forte.

Corroborando com a perspectiva dos autores, Miriam Adelman (2003, p. 448-449), afirma que:

Na atualidade, o mundo esportivo tem, em parte, incorporado a luta das mulheres para se apropriarem de espaços existentes e/ou para criar novos. A literatura internacional sobre as mulheres e as relações de gênero no esporte assinalam tanto os avanços quanto os pontos de conflitos, antigos e novos. Por exemplo, os esportes continuam sendo avaliados em termos de gênero, incluindo tanto os que se tornaram “unissex”, quanto os

²⁰ (Descrição obtida do vídeo: 3º ano Educação Física – Brincando com diferentes tipos de bola. Link:https://www.youtube.com/watch?v=c9jgxvsl8kg&list=PL0Vmele6mIS683_1P3MmQweumYTbJxVF2&index=23).

que são vistos como potencialmente “masculinizantes” para as mulheres.

Contudo, ao apresentarem seu estudo, Rosa; Jitsumori; Borges, e; Ribeiro (2020) explanam que mesmo com todo o preconceito vivido pelas atletas participantes da pesquisa, a permanência delas nesse espaço esportivo, idealizado como predominantemente masculino, revela uma resistência por uma parcela das mulheres, as quais têm buscado ressignificar esse lugar como um local, também, pertencente a elas, estabelecendo novas interfaces das relações de poder nesse campo.

Isso permite uma reflexão acerca das performances de gênero que ainda são/estão internamente emaranhadas na nossa sociedade, mas que por conta das constantes mudanças sociais, corroboradas, principalmente, pelas mídias sociais, tais papéis estejam sendo constantemente debatidos, revistos e ressignificados.

Os homens usam uma calça preta ou uma camisa branca ou também uma calça jeans.
Geralmente eles usam as faixas coloridas, lenços, né?
Bota, chapéu.
As mulheres utilizam umas saias, geralmente, com bordados, né?²¹

No discurso acima, pode-se observar como as relações de gênero e suas maneiras de performar são apresentadas sob uma perspectiva binária, homem x mulher, quando o conteúdo a ser ministrado é a dança. Neste vídeo em questão, a professora descreve como as vestimentas caracterizam cada sujeito e seu lugar na dança.

Mas a dança é uma, entre outras práticas sociais, que designam os corpos dos sujeitos a performarem os gêneros segundo os seus sexos biológicos, sendo marcados como mais uma forma ou mecanismo de normatização de gênero dos corpos lidos como masculinos ou femininos, é o que nos aponta Giuliano Souza Andreoli (2010). No entanto, essa perspectiva se mostra um tanto complexa, já que ela é uma produção cultural, que se

²¹ (Descrição obtida do vídeo: 8º ano Educação Física – Dançando Ritmos Sul-Mato-grossenses. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=1ESuZePw5Q&list=PL0Vmele6mIS6P00we-ManKuCAA4XXZzfR&index=7>).

manifesta em diferentes meios sociais, no qual sujeitos com particularidades específicas a praticam.

Neste mesmo entendimento de heteronormatividade na dança a dois, a professora estabelece mais uma perspectiva sobre o papel que é esperado do homem durante essa prática.

Então, mas e nós sabemos que quando os pais de vocês conduz, os irmãos de vocês, mais velhos, vão para os bailes, às vezes não precisa se caracterizar tanto, né?
Então eles vão simples, né?
Com uma calça jeans, uma camisa.
Mas o que, que é característico?
A bota, o chapéu e o cinto, né?²²

No discurso apresentado, a professora declara que é o homem quem conduz, além de reafirmar o papel fundamental que a caracterização desse sujeito tem nas danças regionais. Pois em uma expressão artística que é predominantemente exercida por mulheres, principalmente nas danças consideradas delicadas, segundo uma perspectiva ocidental (ballet; jazz; dança contemporânea, entre outras), quando o homem é “aceito” a vivenciar a dança, ele deve fazê-lo de modo a reafirmar sua masculinidade, com movimentos fortes, brutos, com rapidez, que o distingam da figura frágil da dança, a figura feminina (Andreoli, 2010).

Entretanto, já temos compreensões que vão além dos papéis de gênero, homem x mulher, quem conduz x quem é conduzido, respectivamente, na dança a dois, no qual a condução não é determinada pelas performances de gênero e sim em um comum acordo entre os parceiros para quem conduzirá ou, até, se ambos conduzirão igualmente um ao outro, como Bruno Blois Nunes e Maitê Perez de Carvalho (2022) apresentam.

Apesar disso, o discurso estabelecido no vídeo pela professora, contribui para reforçar a performance binária dos papéis de gênero na dança, onde se estabelece que os movimentos condutores, aqueles que determinarão para qual direção ir, qual passo será executado na sequência e em quantas vezes, pertencem ao homem. Enquanto o que se espera da mulher é o ser conduzida,

²² (Descrição obtida do vídeo: 8º ano Educação Física – Dançando Ritmos Sul-Mato-grossenses. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=1ESuZePw5Q&list=PL0Vmele6mIS6P00we-ManKuCAA4XXZzfR&index=7>).

sem necessidade de “pensar muito” ou tomar decisões, como ideário heteronormativo preconiza nas relações de poder que permeiam os papéis de gênero.

Olha, as vezes eu faço comidinha.
Essa daqui é minha panelinha, minha frigideira.²³

No discurso apresentado acima, a professora faz menção a realização de uma das tarefas domésticas cotidianas, comumente atribuída as mulheres/mães dentro dos núcleos familiares, e ao afirmar que ela “as vezes faz comidinha”, há uma produção cultural por meio do discurso que isso não acontece sempre, ou seja, essa tarefa doméstica não se institui como obrigatória em sua vida, seja para o cuidado de si, seja pelo do outro.

Como já destacado anteriormente, a estrutura familiar brasileira tem mudado ao longo dos anos, mesmo que seu arquétipo nuclear tradicional ainda não tenha esvanecido por completo. Mas as modificações que têm ocorrido, giram em torno, principalmente, das redistribuições de tarefas domésticas entre os membros que compõem essa residência (Picanço; Araújo; Covre-Sussai, 2021).

Neste sentido, o currículo cultural produzido pelo discurso da professora nos permite entender que, por mais que ela às vezes faça comidinha, isso não é, necessariamente, uma atividade na qual ela se sente obrigada a realizar todos os dias só por ser mulher. Mas se adequa mais a uma contribuição para a manutenção do núcleo familiar do qual faz parte. Desta forma, ela também estabelece uma forma de agenciamento nas relações de gênero, através do tensionamento de poder dessas relações, na qual se ausenta da responsabilidade contínua por preparar a comida da casa.

Peça ajuda do papai e da mamãe para você recortar. Depois você enfeita com giz de cera, lápis de cor, da maneira que você quiser.²⁴

²³ (Descrição obtida do vídeo: 1º ano Educação Física – Dançando com formas geométricas. Link:https://www.youtube.com/watch?v=GI7Dea_iM_4&list=PL0Vmele6mIS6yokr8mz3uwe6HKkdu3Vsz&index=12).

²⁴ (Descrição retirada do vídeo: 1º ano Educação Física – Jogo da velha versão em casa. Link:<https://www.youtube.com/watch?v=KCStK8OwvAU&list=PL0Vmele6mIS6yokr8mz3uwe6HKkdu3Vsz&index=13>).

Assim como no excerto anterior, este traz a responsabilidade para ambos os responsáveis da criança, pai e mãe, caso essa seja a sua configuração familiar. Mas ela não delega/determina a função do cuidar como uma obrigação única e exclusivamente da mãe/mulher, mas sim, de ambos os responsáveis. Permitindo, assim, que haja uma produção de currículo cultural diferente do já estabelecido tradicionalmente, uma vez que as subjetividades, identidades, agências e resistências estão em constante deslocamento.

E se inicia o vídeo de um jogo de Handebol do COI. O vídeo escolhido pelo professor é referente a um jogo feminino.²⁵

Durante a análise desse artefato, o fato do vídeo escolhido pelo professor, para ser transmitido, aos alunos ser de uma equipe profissional de handebol feminino, corroborou para uma perspectiva outra acerca do esporte e dos sujeitos que a ele podem pertencer, diferente do cenário do futebol, trazido anteriormente.

Com a conquista da medalha de ouro no mundial de Handebol Feminino de 2013 e, posteriormente, o 5º lugar nos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro de 2016, o panorama desse esporte na categoria feminina tem se destacado gradativamente, mesmo com o pouco incentivo na formação de atletas de base, como afirmam Suélen de Souza Andres e Silvana Vilodre Goellner (2022).

As autoras ressaltam que, se comparado ao futebol profissional feminino, o handebol profissional feminino tem ainda menos apoio financeiro, estrutural, técnico e motivacional. Mas mesmo com tais diferenças, quando a figura feminina é trazida como protagonista de um esporte por um docente, permite aos alunos repensarem os papéis sociais pré-estabelecidos dentro do esporte e como essa conjuntura pode ser compreendida a partir do que foi apresentado.

Essa maneira de apresentar um dos esportes, no qual os sujeitos que o protagonizam diferem do que é conhecido como “dominante”, ressignifica e apoia a compreensão de que o handebol, assim como o futebol, tem estado em

²⁵ (Descrição obtida do vídeo: SEMED DEAC – Treinamento esportivo técnicas do handebol. Link: https://www.youtube.com/watch?v=KdA0vnN1SBg&list=PL0Vmele6mIS5KnSMo29Lx-i_EvtEN2yYr&index=10).

constante modificação – ou melhor, lutado por transformação – e é nessa configuração que novas realidades são criadas.

Às vezes, né, as mulheres mais velhas gostam de usar saias e vestidos, mas as mais novas, não. Também vão é (sic) caracterizadas com calça jeans, com camisa e a bota, o cinto também, e os chapéus.²⁶

Este excerto pertence a um conjunto de falas, referente a um vídeo apresentado anteriormente. Entretanto, este recorte discursal permite que haja uma perspectiva diferente da já apresentada pela professora, na qual ela reforçava os papéis de gênero nas danças regionais.

Aqui, a docente faz menção ao tipo de vestimenta que é esperada para as mulheres, principalmente as mais “velhas”, que condiz com vestidos e saias, algo que reforce a feminilidade. Contudo, ela também compreende que as mulheres mais “novas”, nem sempre gostam desse tipo de vestimenta, preferindo usar calça, bota, cinto e chapéu, igual aos homens.

Diante disso, essa nova maneira de performar o ser mulher na dança regional, possibilita pontos de agência e resistência frente a norma estruturante dessa prática social, à medida que tais normas são percebidas pelas mulheres e elas age, de maneira a produzir uma outra realidade, como a de não usar saias nas danças regionais, mas calça, cinto e bota.

3.2 – “Guarda, guarda, guarda, guarda, Bem direitinho”: Relações de Poder e a Pedagogia Cultural.

Ao entender que a dinâmica social na qual as relações de poder ocorrem e como a genealogia do poder opera, o currículo emergente do discurso acima pode ser compreendido a aplicação de técnicas normativas, que contribuem para o controle e regulação das condutas dos indivíduos nas sociedades, produzindo individualidade e subjetividades conforme o interesse da instituição que opera e estabelece as normas (Foucault, 1988).

Guarda, guarda, guarda, guarda, Bem direitinho
Quem guarda tudo, sempre encontra arrumadinho

²⁶ (Descrição obtida do vídeo: 8º ano Educação Física – Dançando Ritmos Sul-Mato-grossenses. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=1ESuZePw5Q&list=PL0Vmele6mIS6P00we-ManKuCAA4XXZzfR&index=7>).

Guarda, guarda, guarda, guarda, Bem direitinho
Quem guarda tudo, sempre encontra arrumadinho.²⁷

Logo, tais técnicas de disciplinarização não produzem somente corpos, mas subjetividades, de maneira que se entrelaçam à individualidade dos sujeitos e seus corpos, produzindo identidades, por meio desses dispositivos normalizadores e reguladores dos sujeitos e suas condutas.

Alguns jogos de tabuleiro, eles ajudam você a pensar muito, a raciocinar muito.
Isso desenvolve, então, paciência, a tolerância.
Vocês se tornam mais calmos quando vocês brincam com esses jogos de tabuleiro.²⁸

Embora nosso campo de análise não se dê em uma instituição escolar tradicional, onde a estrutura arquitetônica e toda a sua organização corroboram para institucionalização do panoptico, não podemos ignorar que o papel desenvolvido por essas vídeo-aulas é o de ensinar e educar os/as alunos/as. Deste modo, o discurso apresentado acima é desse professor, que está enquanto um representante da entidade educacional, a SEMED, e, por isso, o currículo cultural que se produz a partir dele é um operador metodológico para a disciplinarização dos corpos e das emoções dos alunos, reforçando-o por meio de um corpo social, canal educacional, que corrobora na produção de subjetivação.

Para Ivan Luís dos Santos (2016a) os modos disciplinares das instituições educacionais, têm por intuito a produção dos corpos dóceis, corpos que são capazes de serem submetidos, utilizados, transformados ou aperfeiçoados para um interesse fim determinado. Ou seja, o corpo passa a ser objeto e alvo de poder através da técnica de disciplinação, por diferentes instituições e relações de poder, para torná-lo útil, resultante de uma “anatomia política”. E a escola é uma importante instituição que permite a aplicação e

²⁷ (Descrição retirada do vídeo: 1º ano Educação Física – Dançando com formas geométricas. Link:https://www.youtube.com/watch?v=GI7Dea_iM_4&list=PL0VmeIe6mIS6yokr8mz3uwe6HKkdu3Ysz&index=12).

²⁸ (Descrição retirada do vídeo: 3º ano Educação Física – Brincando com diferentes tipos de bola. Link: https://www.youtube.com/watch?v=c9jgxvsl8kg&list=PL0VmeIe6mIS683_1P3MmQweumYTbJxVF2&index=23).

propagação desses métodos disciplinares, onde o emprego do poder sobre os corpos, a fim de que se tornem cada vez mais individuais e subjetivos, está bem evidente até nos dias de hoje.

Brincar é o que vocês fazem quando vocês, não estão dormindo quando, vocês não estão comendo e quando vocês não estão obedecendo à vontade dos adultos.²⁹

Como Foucault (1988) explana, o poder não é algo material, que pode ser adquirido, ou uma força que possa ser exercida no sentido descendente, mas ele é de cunho relacional, o qual se exerce a partir de diferentes tensionamentos, pontos diversos, onde as relações são estabelecidas a partir da desigualdade.

No discurso apresentado acima, é possível refletir acerca desse poder relacional, ao passo que são estabelecidos determinados modos normatizadores, aos quais as crianças devem corresponder/seguir, propiciando a produção de um currículo, que pode ser compreendido como hierárquico, visto que colocam as crianças na execução de funções obrigatórias, e, sobretudo, no papel de “obedecer as dos adultos”. Como se estes estivessem em um lugar superior nas relações de poder.

Foucault (1988, p. 90) também destaca, que toda relação de poder é “[...] intencional e não subjetiva”, sendo exercidas com propósito pelos sujeitos. Ou seja, há um interesse produtivo, político-social, para que as crianças “obedeçam” aos adultos, sigam as normas pré-estabelecidas.

Olhe em volta e veja se não tem nada que possa colocar a sua segurança em risco, ok?
Peça orientação para o seu professor ou para sua professora de Educação Física, tá?
Mostra certinho as atividades que você pretende fazer e eu tenho certeza que você vai ter a ajuda deles, beleza?
Conte sempre com a ajuda de um adulto, tá?
Nunca faça as atividades sozinhos.
Peça ajuda de um adulto, explica certinho quais são as atividades que você quer fazer, veja as possibilidades e aí é só partir para aula, ok?
Primeira coisa, veja com o pai, com a mãe se você pode pôr o pé aí que você está pensando.

²⁹ (Descrição obtida do vídeo: 3º ano Educação Física – Brincando com diferentes tipos de bola. Link: https://www.youtube.com/watch?v=c9jgxvsl8kg&list=PL0Vmele6mIS683_1P3MmQweumYTbJxVF2&index=23).

Segunda coisa, planeja certinho aonde você vai bater o pé e dá onde você vai aterrissar depois.
Tudo bom?
Sempre com muita segurança e muito cuidado, beleza?
E também o tênis para evitar de você machucar o seu pé ou então se lesionar.
Nós temos sempre que contar com ajuda, tá?
Procure um adulto, né, da sua casa que vai te ajudar nessa prática.³⁰

Como no excerto anterior, a produção discursiva encontrada aqui é a de que o adulto é o responsável em uma relação dinâmica com uma criança, além de reforçar que essa criança necessita da ajuda desse adulto para tomadas de decisões e realizar suas atividades diárias, aludindo e produzindo relações hierárquicas entre esses sujeitos.

Nesse sentido, Foucault (1988, p. 92) pontua que:

É nesse campo das correlações de força que se deve tentar analisar os mecanismos de poder. Com isso será possível escapar ao sistema Soberano-lei que por muito tempo fascinou o pensamento político. E se é verdade que Maquiavel foi um dos poucos – e nisso estava certamente o escândalo do seu “cinismo” – a pensar o poder do Príncipe em termos de correlações de força, talvez seja necessário dar um passo a mais, deixar de lado a personagem do Príncipe e decifrar os mecanismos de poder a partir de uma estratégia imanente às correlações de força.

Logo, esses discursos, encontrados nos vídeos, estabelecem uma ordem social determinada, os quais estão à serviço de uma disciplinarização dos sujeitos, encaixando-se nas normas estabelecidas. Isso é reforçado quando pensamos no lugar estrategicamente criado como o “espaço de aprender”, ou escola. Mesmo que os alunos que tiveram acesso a esse material não estivessem nesse local físico, eles estavam sendo instruídos a se lembrarem dessa instituição e tudo o que ela representa, disciplina, ordem, local de ensinar, aprender a conviver, se adequar ao ambiente (Foucault, 2012).

Portanto, a produção encontrada nesse currículo cultural é de que esse sujeito é levado a uma compreensão de que deve sempre “obedecer” aos

³⁰ (Descrição obtida do vídeo: 3º ano Educação Física – Circuitos de aventura. Link: https://www.youtube.com/watch?v=yHZ7-fz-VwI&list=PL0Vmele6mIS683_1P3MmQweumYTbJxVF2&index=14).

adultos, ou aos mais velhos e que há uma hierarquia pré-estabelecida de ordem social, de cunho geracional.

Nesse mesmo entendimento sobre a produção sobre o respeito, há o discurso abaixo, que reforça a produção acerca do respeitar o outro e, ainda, acrescenta a tolerância.

Mas eu pergunto para vocês crianças, por que brincar?
Quando vocês brincam vocês estão aprendendo um monte de coisas que vocês vão levar para o resto da vida de vocês.
Algumas brincadeiras vão ensinar a vocês o respeito.
Algumas brincadeiras precisam de regras.
E quando vocês respeitam as regras respeitam os outros colegas, então vocês estão aprendendo respeito.³¹

A produção de currículo que se apoia no excerto acima é muito interessante, pois esse é um discurso recorrente nos meios sociais e, principalmente, nos educacionais. Maria Rita de Assis César, André Duarte e Jamil Cabral Sierra (2013) destacam que a ideia de “respeito” e “tolerância” nasce das implicações sociais que fogem as normas, principalmente ao que diz respeito às diferenças.

Quando falamos sobre a diferença, faz-se necessário destacar que ela é uma produção com inúmeros significados, nos mais diferentes contextos, como as relações sociais, posições de sujeito, individualidade. A diferença está diretamente ligada a nossa identidade, que, conseqüentemente, está relacionada as nossas práticas e experiências sociais, nossa idiossincrasia, ou seja, nossa subjetividade, como explana Avtar Brah (2006).

Para César, Duarte e Sierra (2013) a lógica do respeito opera como fronteira entre os diferentes, na qual a um centro, ocupado pelas normas e seus modos disciplinares, e há a periferia, que é ocupada por quem foge as normatizações, como os grupos dos movimentos sociais. Sendo assim, o “respeito” e a “tolerância” atuam como estratégias biopolíticas sofisticadas, que são utilizadas como governabilidade por parte do Estado.

³¹ (Descrição obtida do vídeo: 3º ano Educação Física – Brincando com diferentes tipos de bola. Link: https://www.youtube.com/watch?v=c9jgxvsl8kg&list=PL0Vmele6mIS683_1P3MmQweumYTbJxVF2&index=23).

Então, quais são os benefícios da atividade física e dos exercícios físicos?

Bom, atividade física, ela vem ajudar a gente reduzir os riscos de mortalidade, de desenvolver doenças como câncer, diabetes, diabetes gestacional, hipertensão, acidente vascular, né, cerebral, como é o derrame, doenças do coração, algumas doenças crônicas, também, como sobrepeso e obesidade.

E quais os benefícios tem que dar um exercício físico?

[...] Então vamos sair do sedentarismo, vamos praticar atividade física, vamos praticar exercícios físicos, para nós temos uma melhor qualidade de vida.³²

Agora, quanto ao discurso acima, vemos que há uma iniciativa para que os sujeitos cuidem dos seus corpos, da sua saúde, uma produção contra um sujeito sedentário. Mas para compreendermos o contexto no qual essa fala é aplicada só é possível se a correlacionarmos com o histórico da Educação Física no Brasil.

No Brasil, a Educação Física teve início na primeira metade do século XIX, com a inserção da ginástica calistênica e sofreu influências significativas das áreas médicas – com o conhecimento biológico e anatômico – e militares – acompanhando o pensamento positivista que tinha como intuito manter a “ordem e progresso” do país através das práticas sistemáticas dos movimentos, (Castellani Filho, 2010; Marinho, 2011).

A Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) foi a primeira instituição a formar civis para serem professores/professoras de Educação Física, tendo sido criada em 1939, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Antes desse período, só militares eram formados para ministrar aulas de Educação Física. Quando de sua criação, o método ginástico francês e o conhecimento biológico eram os enfoques como práticas de ensino, destaca Valter Bracht (1999).

E mesmo com o movimento “renovador pedagógico” (1970-1980) a identidade da Educação Física, e conseqüentemente do Professor de Educação Física, é a do treinador ou disciplinador do corpo. Aquele que deve ensinar aos alunos o cuidado e a manutenção para com a sua saúde. Papel no qual muitos dos professores que atuam na área ainda atribuem a Educação Física, como a disciplina responsável por “educar os corpos”, seja pela disciplina ou pelo

³² (Descrição obtida do vídeo: 8º ano Educação Física – Mudanças Fisiológicas Durante e Após o Exercício Físico. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=D4lq8bqMvU8&t=17s>).

condicionamento, como destacam Luciane Cristina Arantes da Costa e Juarez Vieira do Nascimento (2006) e Pietrine Paiva Barbosa e Nathália Rodrigues Oliveira (2016).

Por Consequente, compreende-se que as práticas pedagógicas estão correlacionadas ao ato de controlar, corrigir, vigiar e construir os corpos dos/as sujeitos, principalmente nas aulas de Educação Física, onde o cuidado com o corpo, historicamente, está intrinsecamente ligado ao seu desenvolvimento. Deste modo, pode-se observar as práticas de articulação tecnológicas utilizadas por esta disciplina, que corroboram para a produção de corpos dóceis – prontos a obedecer – e saudáveis – prontos para aguentar o trabalho.

Não fique parado nessa quarentena, nesse problema, no covid, que estamos sem fazer aula de Educação Física, mas faça exercício em casa.
Não fique parado, movimente-se.
É bom para a saúde.
É bom até para o nosso sistema imunológico.
Contra o covid, ok?
Então pratique, não fique parado.
E aproveite agora para praticar também, tá? ³³

É notável perceber que o discurso corrobora com a ideia que a disciplina vai atuar sobre os corpos-máquinas, a fim de contribuir para o adestramento de gestos de maneira técnica, corroborando para o melhor desempenho mecânico desse corpo, além da manutenção do corpo para a saúde, combatendo a produção do sujeito sedentário. Ou seja, essas práticas contribuem para a construção identitária de maquinaria, fábrica de corpos da Educação Física, por meio de uma pedagogia higienista³⁴, de biopoder sobre dos corpos, como discorre Marcelo Moraes e Silva (2012).

Em tempo, destaco o currículo cultural que ambos os discursos produzem, enquanto pedagogia, pois a maneira como o poder disciplinar e o biopoder estão diretamente correlacionados na disciplina de Educação Física, endossando a ideia de sua importância no contexto escolar justamente por essas

³³ (Descrição obtida do vídeo: SEMED DEAC – Treinamento esportivo técnicas do handebol. Link: https://www.youtube.com/watch?v=KdA0vnN1SBg&list=PL0Vmele6mIS5KnSMo29Lx-i_EvtEN2yYr&index=10).

³⁴ Pedagogia que tem como premissa do condicionamento físico dos corpos visando a saúde e longevidade deles.

duas “forças” se aplicarem tão bem no propósito ideário da sociedade contemporânea, já que foi a junção dessas duas formas de poder que propiciou um controle mais eficaz sobre os corpos, como Foucault (1998, p. 151-152) destaca:

Esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois pólos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos pólos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma biopolítica da população.

Isto é, foi somente a partir da aplicação do biopoder, conjuntamente com o poder disciplinar, que o gerenciamento em massa das sociedades/populações pôde ser efetivado, pois o poder disciplinar conseguiu realizar uma anátomo-política do corpo, enquanto o biopoder se instaura enquanto biopolítica populacional, produzindo esse sujeito dócil, disciplinado e com saúde, pertencente a um grupo social.

Mas, esse gerenciamento organizacional de controle de grupos sociais com os dispositivos normalizadores, que, por conseguinte, viriam a ser melhor explorados na disciplina de Educação Física, só foram possíveis por conta da institucionalização do saber por meio da escola.

3.2.1 – “Vamos as regras”: Práticas Pedagógica, relações de poder e a Pedagogia Cultural.

Como explanado anteriormente, o histórico da Educação Física no Brasil passou por várias modificações ao longo dos séculos, seja por modificações de nomenclatura, concepções e práticas pedagógicas ou criação de diversas

teorias metodológicas durante a sua história. No entanto, foi durante as décadas de 1970 e 1980 que o movimento conhecido como “renovador pedagógico” esteve mais forte, devido ao momento histórico que o Brasil vivia.

Esse período possibilitou muitas discussões e publicações sobre a Educação Física na escola, sendo que muitas destas propunham que o conteúdo a ser ensinado nas aulas fosse além das práticas mecanicistas e sistematizadas para cuidado e disciplinarização do corpo. Tais conhecimentos foram (re)pensados sob um olhar pedagógico mais crítico de como e por que ensinar; de que compreensão de corpo se deve ter, e; quais práticas corporais deveriam ser ensinadas, sempre visando uma Educação Física mais humanizada e menos tecnicista (Castellani Filho, 2010).

Apesar de haver uma quantidade considerável de abordagens teórico-metodológicas da Educação Física que podem ser estudadas e aplicadas nas aulas do dia a dia, este subcapítulo focará na prática pedagógica dos professores durante as videoaulas, já que entendemos que, para que qualquer abordagem pudesse ser analisada profundamente, deveriam haver relações diretas entre professor/a x aluno/a, o que não ocorre nos artefatos.

Ao refletimos sobre a prática pedagógica compreendemos-na como a “[...] dinâmica comunicativa, repleta de intencionalidades e valores, na qual interagem o professor/profissional, o aluno/cliente/atleta, e as possibilidades da cultura corporal de movimento, por intermédio de várias linguagens (corporal, verbal etc.)”, tal qual como aponta Mauro Betti (2005, p. 188). Sendo assim, a prática pedagógica se dará por meio da compreensão do professor acerca dos conteúdos a serem ministrados, da individualidade desse professor, seu contexto histórico e social, além da interação com os alunos.

Mesmo que a interação com os alunos não tenha sido possível, dado o contexto epidêmico vivido, nos propomos a analisar como tais práticas se deram, tendo como exemplo o discurso abaixo:

“Vamos as regras.
As regras precisam de dois jogadores para começar o jogo.
Antes de começar o jogo, vocês podem jogar par ou ímpar.
Quem ganhar vai ser o que vai iniciar, dar início ao jogo.
Cada participante vai ter um símbolo.
Um vai representar o ‘X’ e o outro vai representar o ‘O’.

E aí, o jogador vencedor vai ser aquele que ganhar uma sequência igual de símbolos.
Por exemplo, X. Se o X ganhar 3 vezes aqui, oh, os elementos na vertical... será o vencedor, ou horizontal ou na diagonal.
Se a bolinha ganhar também. Depende ali do jogo de vocês”.³⁵

Neste recorte, é possível analisar como a explanação que a professora tem acerca do conteúdo ministrado se enquadra em uma perspectiva tradicional, visto que o objetivo dela é o de repassar o conhecimento aos/as alunos/as, a fim de que ele/a absorva esse saber, ao invés de outras formas de aprender e de interagir.

Dessarte, o currículo produzido aqui é o reforçador de que o professor tem um caráter instrumental, a partir do momento que só é um meio pelo qual o conhecimento é repassado, e o aluno um aparelho, sendo moldado de acordo com os saberes considerados importantes e obrigatórios. Assim, a prática pedagógica tradicional se mostra fundamental para desenvolver a disciplinarização dos corpos no plano individual, por meio do poder disciplinar.

Faz-se necessário ressaltar que parte dos vídeos encontrados, e os quais foram analisados, no canal “TV REME Campo Grande” dizem respeito a videoaulas da DEAC. A maioria desses vídeos apresentam uma metodologia tradicional, onde o professor explicava as regras e os fundamentos da modalidade esportiva e realizava movimentos a fim de que os alunos os executassem em casa.

O primeiro fundamento do voleibol é o saque.
Como eu sou destro, você segura a bola na mão esquerda, lança ela para cima e executa o movimento.
Aí tem o saque por debaixo, que você também segura a bola na mão esquerda e saca por debaixo dela.
E existe o saque viagem, que é o saque que você lança a bola para cima, salta e executa o movimento.
Vamos lá para a prática?³⁶

Assim como no discurso anterior, este confirma que a prática pedagógica utilizada pela maior parte dos professores presentes no vídeo é a tradicional, corroborando com o entendimento de Silva (2012), o qual afirma que, apesar dos

³⁵ (Descrição retirada do vídeo: 1º ano Educação Física - Jogo da Velha: Diversão em Casa. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=KCStK8OwvAU>).

³⁶ (Descrição obtida do vídeo: DEAC – Fundamentos do Voleibol. Link: https://www.youtube.com/playlist?list=PL0Vmele6mIS5KnSMo29Lx-i_EvtEN2yYr).

avanços teóricos na área da Educação Física, as mudanças no cenário atual não se mostram significativas, fazendo com que os conteúdos e práticas pedagógicas escolhidas pelos professores, reforçam a produção de maquinaria do corpo.

Dos vídeos analisado, somente um, dos 29, apresentou uma metodologia que podemos considerar como mista, no qual a professora convida o/a aluno/a a realizar os movimentos juntamente com ela e simula conversa com eles/as, perguntando sobre os exercícios, as cantigas utilizadas, se estão bem, como se ambos estivessem no mesmo ambiente.

Agora nós vamos entrelaçar os dedos das mãos, lá em cima.
Consegue ficar nas pontas dos pés? Vamos contar até 10.
E inicia a contagem.
Tranquilo?
Perfeito.
Agora dá um joia com uma mão, faz o joia com a outra, junta os polegares... Nós fizemos uma asa.
Vamos cantar a música da borboleta?
[...]
Você perceberam que as duas músicas que nós utilizamos para os alongamentos são de bichos?
Ótimo.
Então, hoje, nós faremos algumas atividades de formas geométricas utilizando a música do palavra cantada 'Ciranda dos bichos'.
Vamos juntos aprender?
Então vamos lá.
Nós temos aqui algumas formas geométricas.
Vamos juntos aprender?
Ótimo.
Você sabe me dizer que forma geométrica é essa daqui?
Um...
Não ouvi.
Isso, um círculo.
Olha a carinha de feliz do círculo.³⁷

Nesta videoaula, a prática pedagógica considerada por nós como mista, possibilita um currículo cultural de autogovernança, ao passo que o discurso estabelecido entre professora para com os/as alunos/as parte de uma estratégia de participação, chamando-os para uma autoconsciência sobre suas ações em relação ao cuidado de si. Essa dinâmica de relação de poder produz nos sujeitos

³⁷ (Descrição obtida do vídeo: 1º ano Educação Física – Dançando com formas geométricas. Link:https://www.youtube.com/watch?v=GI7Dea_iM_4&list=PL0Vmele6mIS6yokr8mz3uwe6HKkdu3Vsz&index=12).

mecanismos disciplinares regulatórios da própria conduta, assim como explana Silva (2013, p. 191).

O poder está inscrito no currículo através das divisões e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais. Aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui/exclui, isso é o poder. Aquilo que divide o currículo, que diz o que é conhecimento e o que não é – e aquilo que essa divisão divide – estabelece desigualdade entre indivíduos e grupos sociais – isso é precisamente o poder.

Outrossim, o autor constitui a compreensão de currículo no campo do saber enquanto poder, já que é ele que vai tensionar as relações de poder por meio da aprovação ou não desse currículo. Desse modo, essa prática pedagógica mista permite ao/a aluno/a que o saber produzido e mediado pela professora esteja para além dos conteúdos pré-estabelecidos, já que o aluno passa a refletir sobre tomada de decisões, mesmo que em menor grau.

Entretanto, ele também pode ser visto como um dispositivo tecnológico no qual a “autonomia” e o “cuidado de si” são ofertados, mas dentro dessa relação de poder o/a aluno/a tende a realizar todos os comandos, já que o tensionamento de poder está ainda mais sutil que em outras situações.

3.3 – “Ah, professor eu não tenho bola”: Questões de Classe Social e a Pedagogia Cultural.

Um dos marcadores sociais da diferença que mais apareceu, juntamente com o de gênero, foi o de classe social. Durante a pandemia essa sempre foi uma preocupação muito recorrente para mim porque, por mais que tivessem alunos/as que participavam das minhas atividades online, a quantidade desses/as alunos/as era muito pequena, comparado ao número de alunos/as matriculados por turma.

E se no nosso dia a dia, durante nossas aulas presenciais, nós já temos muitas barreiras a serem transpassadas por conta da classe social que muitos/as alunos/as pertencem, como falta de roupa e sapato adequados para as práticas corporais, falta de materiais para ministrar nossas aulas, como esses alunos

poderiam realizar as atividades propostas se muitos iam para a escola para ter o que comer naquele dia?

Sendo um marcador tão presente nos discursos e na produção de currículo cultural, até mesmo no que não era dito em determinados vídeos, mas visualizado, produzindo pedagogia, a classe social trouxe a essa pesquisa um olhar ainda mais sensível de nossa parte.

Norberto Dallabrida (2014) traz em seus estudos o desdobramento do marcador social de classe ao longo da história e sua relação com o processo educacional, em uma perspectiva foucaultiana. Para o autor, os dispositivos disciplinares variavam de acordo com a classe social a qual a pessoa pertencia, de modo que quem pertencia às classes mais abastadas, tinham que obedecer às normas de letramento filosófico e comportamento social, enquanto que as classes sociais mais baixas, quando passam a ser educadas, recebem uma instrução mais rigorosa para a disciplina do corpo, no qual os castigos corporais eram frequentes e de modo severo.

Apesar de hoje os castigos corporais serem considerados crime e, por isso, não se aplicarem mais as instituições escolares, as formas com as quais os dispositivos disciplinares podem ser aplicados nesse contexto, pode ser comparado ao processo histórico citado acima.

E caso não tenham esses materiais, vocês podem fazer no quintal de casa, riscando com uma pedra no chão, com um giz e assim por diante.³⁸

Ah, professor eu não tenho bola.
Vai lá, pega uma meia do pai, né?
Da mãe ou até mesmo a sua.
Os pais que joga (sic) futebol, tem um meião lá...”
“Quem não tem uma meia, pega mesmo uma folha de papel, faz uma bolinha...”³⁹

Quando compreendemos que a função dos dispositivos de poder são produzir corpos dóceis, maleáveis, o corpo, por meio das normas disciplinares,

³⁸ (Descrição obtida do vídeo: 1º ano Educação Física - Jogo da Velha: Diversão em Casa. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=KCStK8OwvAU>).

³⁹ (Descrição retirada do vídeo: 3º ano Educação Física – Brincando com diferentes tipos de bola. Link: https://www.youtube.com/watch?v=c9jgxvsl8kg&list=PL0Vmele6mIS683_1P3MmQweumYTbJxVF2&index=23).

se submete a um tensionamento de ganho de força, dada a sua utilidade. No entanto, ao produzir a sujeição, em relação a submissão das normas e do poder disciplinar, há um enfraquecimento nesse tensionamento, visto que “[...] se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (Foucault, 2012, p.119).

Ou seja, quando os operadores metodológicos são aplicados na produção de subjetividade sujeitada, faz com que a pedagogia intrincada a esse currículo é a de que é possível se adaptar as mais diferentes “adversidades”, não importam quais sejam, o que vale é o interesse que esse sujeito tem no seu aprender, imputando a ele a responsabilidade sobre o conhecimento a ser adquirido ou não.

Agora, vem uma outra forma que vocês podem jogar, que é de maneira online.

Vocês podem acessar aí do próprio celular, do computador. O meio que vocês tiverem aí, para jogar. ⁴⁰

Jonas Godtsftiedt e Fernando Luiz Cardoso (2021), desde as décadas de 1970 e 1980, com a massificação da era tecnológica, principalmente com os jogos eletrônicos, os jogos e brincadeiras ganharam novos significados, já que a prática de jogar tais jogos tornou-se uma das atividades lúdicas das crianças e dos jovens.

Contudo, ao longo dos anos e as inúmeras transformações pelas quais temos passado na “sociedade da informação”, como o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TICs), os diferentes dispositivos tecnológicos que utilizamos hoje, deixaram de ser só aparelhos que usávamos em determinados momentos e passaram a ser uma extensão corporal nossa com o mundo.

Nesse sentido, os jogos e brincadeiras foram se modificando nesse entremeio, e passaram a ser uma nova maneira de interação das crianças com o mundo e muitos passaram a de apenas jogos e brincadeiras e passaram a esportivização, com competições e premiações, chamados de e-sports e

⁴⁰ (Descrição retirada do vídeo: 1º ano Educação Física - Jogo da Velha: Diversão em Casa. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=KCStK8OwvAU>).

ampliando o campo de estudos da Educação Física para esse novo fenômeno cultural (Godtsftiedt e Cardoso, 2021).

Entretanto, todo o contexto dos e-sports, vêm de uma relação de poder aquisitivo, ao acesso a esses aparelhos e jogos, ou seja, Poder Econômico. Quanto a esse entendimento de poder, Foucault faz a correlação entre a arte de governar o sujeito com o modo que um pai gere a sua família, ele o faz direcionado ao Estado e como e quanto ele é capaz de gerir suas economias e riquezas.

Governar um Estado significará, portanto, estabelecer a economia ao nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto à do pai de família (Foucault, 2012, p. 281).

Dessarte, aquele que pretende de alguma forma governar, deve primeiro saber governar seu núcleo familiar, seu patrimônio e bens, como deve ser com um pai de família. Sendo assim, a pedagogia discursiva no excerto acima pode estar em torno de que aquele que não consegue prover para os seus, não sabe administrar bem e, por isso, não obtém o sucesso que almeja.

E aí galera, beleza?
Primeira parte nossa aula com circuito de aventura vai ser aqui, ó.
Eu vim numa praça que tem aqui perto da minha casa, tá bom?
Eu vou mostrar pra vocês como que nós podemos utilizar esse espaço, tá bom? – importante, quando você for fazer na sua casa, não precisa ficar exatamente como eu vou mostrar, tá bom?
Você pega minhas ideias e adapta no lugar que você vai fazer.
Bora lá, então?⁴¹

Quando o professor explana que ele está em uma praça, a pedagogia discursiva aqui empregada é a de que, há praças nos bairros da cidade, locais onde os/as aluno/as podem se deslocar para ter seus momentos de lazer, nesse caso, de aprendizagem. Entretanto, cabe destacar que há um interesse por parte

⁴¹ (Descrição obtida do vídeo: 7º ano Educação Física – Parkour. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=6WzXP4KB-3U>).

desse Estado acerca de como ele quer que esses sujeitos atendam as normas, inclusive as econômicas.

Contudo, devemos nos indagar se a realidade encontrada no bairro do professor condiz com a de outros bairros da nossa cidade; se esse/a aluno/a terá a oportunidade de fazer essas práticas corporais em um local como o do vídeo, ou se ele/a deverá se deslocar até o centro, ou outros bairros, para que ele usufrua desse espaço.

Isso também é de interesse das relações de poder, para Foucault, chamado de poder familiar – o que chamamos de econômico –, visto que o Estado produz riqueza quando este sujeito sai de seu bairro para buscar outras formas de lazer que lhes são comercializado.

Nos discursos deste subcapítulo, podemos analisar como o currículo produzido reflete o marcador de classe e como essa pedagogia dita quem ainda terá acesso à educação e quem não. Quem terá um melhor ensino e aprendizagem e quem será prejudicado nesse processo.

Para além da falta de materiais específicos que os alunos possam não ter para realizar as atividades, a questão central seria quem tem acesso a essas aulas, quais famílias têm aparelhos tecnológicos (celulares, computadores, tablet's, notebooks, televisão).

Algumas Considerações

Desde seu início, a Educação Física perpassou por muitos caminhos até chegar como a conhecemos hoje, seja por modificações de nomenclatura, concepções e práticas pedagógicas ou criação de diversas teorias metodológicas durante a sua história.

Com um histórico ligado ao militarismo e as bases higienistas da medicina, a Educação Física continua a passar por inúmeras transformações ao longo dos séculos, mas ainda ligada a seu objetivo inicial, disciplinar e moldar os corpos dos sujeitos. Mas foi durante as décadas de 1970 e 1980 que o movimento “renovador pedagógico” esteve mais forte, devido ao momento histórico que o Brasil vivia.

Esse período possibilitou muitas discussões e publicações sobre a Educação Física na escola, sendo que muitas destas propunham que o conteúdo a ser ensinado nas aulas fosse além das práticas mecanicistas e sistematizadas para cuidado e disciplinação do corpo, de modo que tais conhecimentos foram (re)pensados sob um olhar pedagógico mais crítico de como e por que ensinar; de compreensão de corpo e das práticas corporais, visando uma Educação Física mais humanizada e menos tecnicista, discorre Lino Castellani Filho (2010) e Coletivo De Autores (2012).

Neste estudo nos propomos a investigar as pedagogias culturais encontradas no currículo cultural da disciplina de Educação Física do canal “TV REME Campo Grande”. Nosso campo de análise se mostrou fértil no que diz respeito a compreender as relações de poder que são apresentadas nos discursos, e, mesmo quando o discurso não é dito, ele se manifesta de alguma outra forma.

Faz-se importante destacar que, os discursos dos sujeitos são imbuídos de códigos, signos e símbolos resultantes das relações de poder que eles estabelecem com outros sujeitos, produzindo identidades e subjetividades, a partir da aplicação do operador metodológico de poder. Deste modo, compreendemos que tais relações são um ponto central nessa pesquisa, já que elas constituem um caráter produtivo.

Após as análises discursivas, pudemos encontrar alguns marcadores sociais da diferença, como: gênero; geração, e; classe social, bem como

enunciados como hierarquia, respeito, tolerância, sujeito sedentário; prática pedagógica tradicional e mista, como currículo cultural, os quais são resultados das aplicações dos operadores de poder, assim como as relações de poder.

As questões de gênero foram as que mais estiveram presentes nos discursos analisados. Através deles, pudemos compreender como os papéis de gênero são reforçados a uma ideia heteronormativa, no qual cabe as mulheres a performance feminina, responsável por cuidar do núcleo familiar e de seus membros, e ao homem a performance de reafirmações tidas como masculina, como ser másculo, forte, hábil, ágil e, muitas vezes, com ausência de responsabilidade para com o cuidado da casa e/ou dos filhos.

Apesar disso, pôde-se observar alguns discursos de produção de agência, ao passo que determinados/as professores/as chamavam a responsabilidade para com o cuidado com os/as filhos/as para os pais, além das mães, além de corroborar para uma identidade da mulher que não vive em função do lar e/ou família.

No que tange ao marcador social de geração, os discursos encontrados estavam correlatos a gênero, e reforçam o papel performático da mulher que borda, usa saia e, quando chega em determinada idade, se mostra sem serventia para a sociedade, restando a ela ficar as margens dessa fronteira.

Já o marcador da diferença de classe social se mostrou como um operador metodológico de Estado muito eficiente, já que os discursos produzem uma ideia, a partir dos dispositivos de poder familiar, que corrobora para que os sujeitos sejam responsáveis sobre si e seu sucesso, seja no ensino e aprendizagem ou na gestão de recursos financeiros.

Apesar do marcador social da diferença de raça não ter aparecido nos discursos falados, o currículo cultural que se é produzida nesse currículo é de que os/as professores/as intérpretes de libras que apareceram nos vídeos, constituem um grupo que tem buscado agenciamento, seja por meio dos estudo e aperfeiçoamento, seja pela ocupação desses espaços que os foram negados por muito tempo.

Já o marcador social de diferenças funcionais não apareceu nos currículos, corroborando para uma pedagogia de invisibilidade para esse grupo social e nos levando a questionar como esses/as alunos/as foram assistidos e/ou tiveram acesso as atividades adaptadas nesse período.

Quanto aos enunciados de hierarquia, respeito, tolerância, produção de sujeito sedentário; prática pedagógica tradicional e mista, podemos observar que elas estavam intrinsecamente ligadas a imagem que a Educação Física carregou durante séculos na nossa sociedade e, que, ainda carrega, apesar dos esforços de determinados grupos teóricos buscarem uma outra representação para ela.

O currículo apresentado na disciplina de Educação Física no nosso campo, corrobora para com uma pedagogia de poder disciplinar e biopoder, no qual busca que os/as alunos/as exerçam o cuidado de si, por meio de uma maquinaria do corpo, na qual os sujeitos respeitaram uma ordem social hierárquica e de respeito e tolerância.

Ao buscarmos identificar quais pedagogias culturais eram produzidas no currículo de Educação Física do canal “TV REME Campo Grade”, nos propomos a analisar como cada uma delas estabelecia seu tensionamento com as relações de poder. E por conta disso, pudemos evidenciar que o currículo cultural existe produz identidade e subjetividades diversas, mas também subjetivação e agenciamento.

Mas para ampliarmos nosso olhar e dar continuidade a essa pesquisa, aludimos a importância de olhar as pedagogias culturais e suas relações de poder nas aulas de Educação Física na escola, em como os marcadores sociais emergem nesse campo, principalmente o de raça e diferença funcional, mas sabendo que outros enunciados podem surgir deste contexto e das relações de poder.

REFERÊNCIAS

- ADELMAN, Miriam. Mulheres atletas: ressignificações da corporalidade feminina. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 445-465, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2003000200006>>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos Rastros do Conceito de Pedagogias Culturais: Invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, m. 33, p. 01-23, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/FTppyqQTJPM7YVWxWvmTj8S/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2021.
- ANDREOLI, Giuliano Souza. Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural. **Conjectura**, Giuliano Souza Andreoli, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/47386986_Danca_genero_e_sexualidade_um_olhar_cultural>. Acesso em: 03 jan. 2025.
- ANDRES, Suélen de Souza; GOELLNER, Silvana Vilodre. Trajetórias Esportivas de Jogadoras de Handebol e suas Narrativas Sobre Ser Profissional da Modalidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 527-538, abr./jun. de 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/mov/a/3YtKPQYr7PCbvpDypDfhH8B/>>. Acesso em: 03 fev. 2025.
- BARBOSA, Pietrine Paiva; OLIVEIRA, Nathália Rodriguês. O Corpo na Obra de Michel Foucault e sua Presença na Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, p. 978-990, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/42238/pdf>>. Acesso em: 12 mai. de 2021.
- BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org). **O currículo nos limites do contemporâneo**. 3 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 159-176.
- BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.** São Paulo, v. 19, n. 03, p. 183-197. 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16594>>. Acesso em: 05 fev. de 2025.
- BORTOLAZZO, Sandro Faccin. De Comte a Bauman: algumas aproximações entre os conceitos de geração e identidade. **Estudos de Sociologia**. Recife, v. 1, n. 22, p. 121-143, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235700>>. Acesso em: 14 ago. 2022.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. Os usos do Conceito de Pedagogias Culturais para Além dos Oceanos: um análise do contexto Brasil e Austrália. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 315-336, jan./abr., 2020. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/momento/article/view/8674/7217>>. Acesso em: 18 mai. 2021.

BORGES, Ricardo Henrique de Jesus; NASCIMENTO, Miriam Araújo; MACHADO, Leíse da Silva; LAGO, Luciana Oliveira; ROCHA, Margarida Maria Silva; SOUZA, Maria Natividade Almeida de Jesus Currículo: implicações políticas, pedagógicas e culturais. **ENECULT – Encontro de estudos multidisciplinares em cultura**, 10., 2014, Bahia. **Anais eletrônicos [...]**. Bahia: UFBA, 2014. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult/anais/educacao-atual-x-enecult/>>. Acesso em: 12 mai. 2021.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XIX, v. 19. n. 48, p. 69-88, 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-376, jan./jun., 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnvYyTPDGwK8SxCPmhy/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. 3º ed. Brasília: DP&A, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 12.711, de 29 de Agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 06 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **CENSO DEMOGRÁFICO 2010**. Rio de Janeiro, IBGE, 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2022.

BRASIL. Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada (IPEA). **Texto para discussão: Professores da Educação Básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração** - Milko Matijascic. 2017. Brasília: IPEA, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2304.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2018**. Rio de Janeiro, IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101548_notas_tecnicas.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra (entrevista a Anne-Marie Métaillé, publicada em *Les Jeunes et le premier emploi*, Paris, Associação de Ages, 1978, pp. 520-530). In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, p. 151-162, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. 16ª edição. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2018. 288 p.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Sociedade pedagógica e as transformações nos espaços-tempos do ensinar e do aprender. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 107-119, 2018. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3232>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 1998.

CARDOSO, Letycia. Mulheres estão mais sobrecarregadas na pandemia por desigualdade na divisão de tarefas domésticas. **EXTRA - Economia e Finanças**, Rio de Janeiro, n.p., 2020. Disponível em: <<https://extra.globo.com/economia-e-financas/mulheres-estao-mais-sobrecarregadas-na-pandemia-por-desigualdade-na-divisao-de-tarefas-domesticas-24635711.html>>. Acesso em: 03 ago. 2022.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: A história que não se conta (Coleção Corpo & Motricidade) – Campinas: Papyrus, 2010.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André; SIERRA, Jamil Cabral. Governamentalização do Estado, movimentos LGBT e escola: capturas e resistências. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 192-200, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12908>>. Acesso em: 15 fev. 2025.

CEVASCO, Maria Elisa. Quarta lição: a formação dos estudos culturais. In: CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2ª Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

CONNELL, Raewyn. Masculinidade corporativa e o contexto global: um estudo de caso de dinâmica conservadora de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 40, p. 323-344, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cpa/a/vqxmDytcLnvgnjnDj6q8Vwr/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 17 dez. 2024.

COSTA, Luciane Cristina Arantes da; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Prática pedagógica de professores de Educação Física: conteúdos e abordagens pedagógicas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 161-167, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3336/2409>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, mai./ago. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/d89SJcZ3VGHZchmNppvntQN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 mai. 2021.

COSTA, Maria Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia; BONIN, Iara Tatiana. Contribuições dos estudos culturais às pesquisas sobre currículo: uma revisão. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez/, 2016. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/costa-wortmann-bonin.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

DALLABRIDA, Norbertto. Limites sociológicos da leitura foucaultiana sobre a escolarização. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 193-207, jan./mar. 2014. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/P3qS7NCVP53WwDQb8Q6Lpcp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 fev. 2025.

DUARTE, Juliana Cristina dos Santos. **“Tô velha, mas não tô morta”**: um olhar antropológico sobre mulheres que participam do projeto Universidade Aberta à Pessoa Idosa da UFMS. 144f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3670>>. Acesso em: 03 dez. de 2024.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSSINI, Clarice Saete. A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DwpK4HtPqRSk3Rg3pDQCdwH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03 mai. de 2021.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução e Organização de Roberto Machado. 1a Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Vozes. Petrópolis 2012.

FOUCAULT, Michel. *Las redes del poder*. Ciudad del Buenos Aires: Prometeo Libros, 2014, p. 49-68.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, Governamentalidade e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALVÃO, Zenaide. Educação Física escolar: A prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e esporte**. Ano I, nº I, São Paulo, p. 65-72, jun./set. 2002. Disponível em: <<http://files.sandrasofiapintobarbosa.webnode.pt/200000038-90a2790ebf/Estudo%20-%20Papel%20do%20Prof%20EF.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GODTSFTIEDT, Jonas; CARDOSO, Fernando Luiz. E-sports: uma prática esportiva atual. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 33, n 64, p. 01-14, 2021. <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/80001/47510>>. Acesso em: 12 mar. 2025.

GUIMARÃES, Nadya Araújo; VIEIRA, Priscila Pereira Faria. Trabalho, gênero, Cuidado. **ESTUDOS AVANÇADOS**, 34 (98), 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/LN8YgwX9J7Xgr67tZTVjf9B/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 dez. 2024.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, vol. 22, n.o 2, jul.-dez. 1997, p. 15-46. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da mídia** – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós moderno. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. Bauru: EDUSC, 2001.

KIMMEL, Michael S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes antropológicos**, v. 4, p. 103-117, 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ha/a/B5NqQSY8JshhFkpgD88W4vz/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 16 dez. 2024.

LOURO, Guacira L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Autêntica, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão e Ação**, v. 27, n. 1, p. 04-18, 2020.
<<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14189#:~:text=Sugere%20contribui%C3%A7%C3%B5es%20metodol%C3%B3gicas%20a%20quem,recrutar%2C%20produzir%20e%20regular%20sujeitos>>. Acesso em: 25 jun. 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Pensamento crítico desde a subalteridade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das Ciências Sociais no século XXI. **Afro-Ásia**, 2006, n.º 34. Disponível em:
<<https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21114/13703>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

MARTUCCI, Frederico Brum. **A Genealogia do Exercício do Poder em Michel Foucault: Soberania, disciplina e Biopoder**. 2018. Dissertação (mestrado em Filosofia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: <http://www.pgfi.uff.br/wp-content/uploads/2016/03/2019_Frederico_Martucci.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

MAZONI, Anna Rachel Mendes Gontijo. **Corpo e movimento no cotidiano de uma escola “plural”**: um estudo de caso. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da UFMS, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85YHJF/1/1000000437.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org). **O currículo nos limites do contemporâneo**. 3 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 11-36.

MOURA, Thelma Maria de. **Foucault e a Escola: Disciplinar, Examinar, Fabricar**. Goiânia, UFG, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Goiânia, 2010. Disponível em:
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/1985/1/Dissertacao_Thelma_Moura_educacao.pdf>. Acesso em 10 de Dez. de 2020.

NUNES, Bruno Blois; CARVALHO, Maitê Perez de. Dama/Mulher, Cavalheiro/Homem: papéis de gênero na dança de salão. **Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes** | v. 9, n. 2, 2022.
<<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/28757>>. Acesso em 10 de Dez. de 2024.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. **Educação no Brasil: uma perspectiva Internacional**. França, OCDE, 2021. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp->

content/uploads/2021/06/A-Educacao-no-Brasil_uma-perspectiva-internacional.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. Interdições, facções e conhecimento: as produções acadêmicas e a educação especial/inclusão social. In: FREITAS, Soraia Napoleão. (Org.). **Diferentes contextos de educação especial/inclusão social**. 1ed. Santa Maria: MEC/CAPES/PROESP-Pallotti, v. 1, p. 61-78, 2006.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. As instituições: discursos, significados e significantes, buscando subsídios teóricos e metodológicos.... In: OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento (Org.). **Diálogos em Foucault**. Campo Grande - MS: Editora Oeste, v. 1, p. 95-134, 2010.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA em Debate**, Florianópolis, vol. 1, n. 1, p. 137-158, nov. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/ESTUDOS%2002/00%20-%20P%C3%93S%20GRADUA%C3%87%C3%83O/UFMS/MESTRADO%20ESTUDOS%20CULTURAIS/DISSERTA%C3%87%C3%83O/AN%C3%81LISES/RA%C3%87A%20ALUNOS/administrador,+Gerente+da+revista,+Art8_Joana_eja_em_debate_n1v1nov2012.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate**: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, São Paulo, v.24, n.1, p.77-98, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/his/a/fhHv5BQ6tvXs9X4P3fR4rtr/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 27 nov. 2024.

PICANÇO, Felícia; Araújo, Clara Maria de Oliveira; Covre-Sussai, Maira. Papéis de gênero e divisão das tarefas domésticas segundo gênero e cor no Brasil: outros olhares sobre as desigualdades. *R. bras. Est. Pop.*, v.38, 1-31, e0177, 2021. <<https://www.scielo.br/j/rbepop/a/7v3spxmtbzr7qfxfk6hntsm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 nov. 2024.

PISCITELLI, Adriana. Recriando a (categoria) mulher?. In ALGRANTI, Leila Mezan (org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Textos didáticos. Campinas, IFCH, 2002. Disponível em: <<https://www.culturaegenero.com.br/download/praticafeminina.pdf>> Acesso em: 27 nov. 2024.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul./dez, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/5247/4295>>. Acesso em: 15 out. 2021.

PRADO FILHO, Kleber; GERALDINI, Janaina Rodriguês; CARDOSO FILHO, Carlos Antônio. "Trajetórias analíticas em Vigiar e Punir". **Estudos**

Contemporâneos da Subjetividade. Campos dos Goytacazes, v. 4, n. 1, p. 123-132, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1176/980>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PRADO FILHO, Kleber. A genealogia como método histórico de análise de práticas e relações de poder. **Revista de Ciências Humanas.** Florianópolis, v. 51, n. 2, p. 311-327, jul-dez, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/view/2178-4582.2017v51n2p311/35699>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PRECIADO, Paul. B. **Testo yonqui.** Madrid: Espasa Calpe, 2008.

ROSA, Marcelo Victor da. **Discursos científicos sobre a homofobia no processo de escolarização:** enunciados e problematizações. 2016. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2016.

ROSA, Marcelo Victor da; JITSUMIRI, Carlos Igor de Oliveira; BORGES, Andrey Monteiro; RIBEIRO, Maria Eliza de Melo. Mulheres e Futebol: um estudo sobre esporte e preconceito. **Revista gênero,** Niterói, v. 1, n. 1, p. 190-2018, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/46923>>. Acesso em: 13 out. 2024.

SAMUEL, Benedita Leite; PEREIRA, Carlos Luis; REARTE, Dora Alcira; ARAUJO, Juliete de Oliveira Silva; FAUSTINO, Plenda de Jesus. Pilares Contemporâneos do Currículo Escolar: diversidade, educação intercultural, multiculturalismo e formação humana. Educere: Congresso Nacional de Educação, XV., 2015, Curitiba. **Anais eletrônico** [...]. Curitiba: PUC-Paraná, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17363_8163.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

SANTOS, César Feitosa dos. Contribuições de Michel Foucault para a educação escolar. **Rev. EDUCA,** Porto Velho, v.3, n.5, p. 101-112, 2016b. Disponível em: <<https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1590>>. Acesso em 10 de Dez. 2020.

SANTOS, Fabio Marques Ferreira. A Genealogia do Poder em Michel Foucault. **Revista Eletrônica Direito, Justiça e Cidadania,** v. 2, n. 1, p. 1-6, 2011. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/fabio_drt_20111.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

SANTOS, Ivan Luiz dos. **A tematização e a problematização no currículo cultural da educação física.** 2016a. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016a.

Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21122016-111514/publico/IVAN_LUIS_DOS_SANTOS.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. Estereótipos, realismo e luta por representação. In: SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. São Paulo: Cosac Naify, 2006. p. 261-312.

SILVA, Marcelo Moraes e. Escola E Educação Física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 343-357, abr./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbce/a/CvCG3gGVgtShBH96fJyNdbk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 01 mai. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

VASCONCELOS, José Geraldo. A produção do Saber/ Poder e os Processos de Disciplinamento na Escola: Revivendo o Pensamento de Michel Foucault. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 17/18, n. 29-30-31 e 32, p. 32-37, 1995. Disponível em: <<http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/210>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39, p. 502-596, set./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hjFMbWn5YWMsSgtQq6SKHTG/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 28 jul. 2022.

WILLIAMS, Raymond. A cultura é algo comum. In: WILLIAMS, Raymond. **Recursos da esperança – cultura, democracia, socialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.