

Da crítica à ascese: articulações no Currículo Cultural da Educação Física

From Critique to Asceticism: Pedagogical Pathways in the Cultural Curriculum of Physical Education

De la crítica a la ascesis: articulaciones en el Currículo Cultural de la Educación Física

Resumo

O texto propõe a articulação entre as noções de crítica e ascese em Michel Foucault para elaboração de uma leitura possível do Currículo Cultural da Educação Física. Relatos de experiências pedagógicas serviram de material empírico para esta empreitada. Uma investigação atenta e sensível dos mesmos mostrou como o estudo de práticas corporais podem operar na invenção de si e de problematização das normas. Propõe a crítica não como denúncia, mas como atitude ética de transformação dos sujeitos. O Currículo Cultural, nesse sentido, tenciona deslocar a prática escolar do aspecto da reprodução para a criação, e da técnica para a vivência, ativando modos de existir outros. A crítica ascética emerge como gesto pedagógico que implica o sujeito na reinvenção de si e do mundo.

Palavras-chave: Educação Física; Currículo; Prática Pedagógica; Crítica.

Abstract

This paper proposes an articulation between the notions of critique and askesis in Michel Foucault as a framework for a possible reading of the Cultural Curriculum in Physical Education. Pedagogical experience reports served as empirical material for this endeavor. A careful, sensitive investigation of these experiences revealed how the study of bodily practices can operate in the invention of the self and in the problematization of norms. Critique is proposed not as denunciation, but as an ethical attitude toward the transformation of subjects. In this sense, the Cultural Curriculum intend to shift school practice from reproduction to creation, and from technique to lived experience, activating

alternative ways of existing. Ascetic critique emerges as a pedagogical gesture that implicates the subject in the reinvention of the self and the world.

Keywords: Physical Education; Curriculum; Pedagogical Practice; Critique.

Resumen

El texto propone una articulación entre las nociones de crítica y askesis en Michel Foucault para la elaboración de una posible lectura del Currículo Cultural de la Educación Física. Relatos de experiencias pedagógicas sirvieron como material empírico para esta tarea. Una investigación atenta y sensible de los mismos mostró cómo el estudio de las prácticas corporales puede operar en la invención de sí y en la problematización de las normas. Se propone la crítica no como denuncia, sino como una actitud ética de transformación de los sujetos. En este sentido, el Currículo Cultural tiene la intención de mover la práctica escolar del ámbito de la reproducción hacia la creación, y de la técnica hacia la vivencia, activando otros modos de existir. La crítica ascética emerge como un gesto pedagógico que implica al sujeto en la reinención de sí mismo y del mundo.

Palabras clave: Educación Física; Currículo; Práctica Pedagógica; Crítica.

Introdução

Em tempos marcados pela intensificação das redes sociais, pela circulação fragmentada de discursos e pelo questionamento crescente das verdades universais, a Educação vem sendo desafiada a repensar seus fundamentos, suas práticas e seus currículos. As bases que sempre sustentaram as certezas da razão moderna, hoje partilham espaço com outras leituras de mundo, que as desfazem em meio a multiplicidades, instabilidades e atravessamentos que tensionam os modos de ser, de ensinar e de aprender. Nesse contexto, emerge com força a necessidade de construir experiências pedagógicas

que não apenas transmitam saberes ou esclareçam os sujeitos, mas que ativem processos de escuta, criação e mudança.

O currículo cultural de Educação Física (CC) tem se afirmado como uma proposta-aposta (Silva & Nunes, 2023) que se propõe a encarar esses desafios. Ao deslocar a centralidade do conteúdo para a vivência, do controle repressor para a escuta aberta às significações e afetos, da reprodução para a ressignificação, essa proposta busca romper com a lógica tradicional da escola como espaço de normatização ao compreendê-la como campo ético-estético-político de produção do sujeito. O encontro com as práticas corporais, nessa perspectiva, deixa de ser uma via de adestramento, de desempenho, de promoção da saúde, de superação de classe social ou emancipação das formas dominantes de se movimentar, como pautam as perspectivas ginásticas, esportivistas, globalizantes e críticas da Educação Física (EF), respectivamente, para se tornar oportunidade de problematização e reinvenção dos modos de existir.

É nesse horizonte que este texto propõe uma reflexão sobre a crítica como ascese, pautada nos escritos de Michel Foucault (2010, 2013, 2014a), e sua articulação com o currículo cultural de Educação Física (Neira & Nunes, 2006, 2009, 2022). Interessa-nos pensar a crítica não apenas como denúncia ou julgamento – marcas de uma racionalidade esclarecida –, mas como prática de liberdade e de criação de si diante dos modos de subjetivação que nos atravessam.

A análise parte de uma pesquisa cartográfica baseada em relatos de experiência produzidos por docentes da rede pública. Ao acompanhar vivências pedagógicas diversas, buscamos perceber como a crítica como ascese se expressa nas dobras¹ da prática, nas

escolhas curriculares, nos gestos do corpo, nos silêncios e nas palavras que desafiam o instituído.

O texto se organiza em dois movimentos: inicialmente, tratamos das noções foucaultianas de crítica e ascese, destacando seus desdobramentos éticos e pedagógicos; em seguida, analisamos relatos de prática a partir dessa chave conceitual, buscando evidenciar como o currículo pode operar como prática de si, mais do que como roteiro, como gesto que se faz no encontro com a diferença.

Caminhos metodológicos e os efeitos do relatar

Este estudo compõe uma pesquisa mais ampla que teve como objeto um conjunto expressivo de relatos de experiência acerca do CC, publicados em repositório aberto do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da USP (www.gpef.fe.usp.br/relatos). Ao todo, foram analisados 220 relatos, produzidos por docentes de Educação Física e Pedagogia, em diferentes contextos escolares e distribuídos ao longo de duas décadas de sistematização pedagógica.

Para o tratamento empírico inicial, realizamos a leitura integral dos relatos disponíveis, com o intuito de identificar e organizar elementos relacionados ao exercício docente no interior da proposta do CC. A partir dessa leitura exploratória, foram criadas categorias provisórias que abordaram aspectos como os temas de estudo escolhidos, os conteúdos tematizados, os modos de organização didático-metodológica, as relações entre as práticas corporais e os marcadores sociais, as formas de registro e de avaliação mobilizadas pelos professores entre outros, compondo um quadro com 38 categorias para possíveis análises.

Nessa etapa, interessou-nos especialmente problematizar os efeitos de verdade produzidos no ato de relatar, isto é, aquilo que se afirma como legítimo, desejável ou bem-sucedido em uma prática pedagógica. Apoiados em Foucault (2014b), entendemos o relato não como espelho de uma realidade objetiva, mas como produção discursiva que participa da constituição dos sujeitos, das práticas e dos saberes escolares. Em outras palavras, tomamos o relato como proposto por Borges (2019), uma prática aletúrgica: uma forma de dizer a verdade sobre si, sobre o outro e sobre o que se vive e se faz na escola a partir dos regimes de verdade do CC.

O procedimento adotado não visou à codificação estatística nem à generalização dos dados, mas, sim, à construção de pistas cartográficas que nos ajudassem a acompanhar os modos de fazer e dizer o currículo narrado. Alinhados à perspectiva metodológica da cartografia, sem, no entanto, ser ela mesma, não estabelecemos previamente hipóteses ou variáveis fixas, mas deixamos que os próprios relatos nos permitissem ser afetados pelos escritos, a fim de nos orientar na escolha dos caminhos a percorrer.

Para este artigo tomamos a cartografia como uma atitude, um modo de conduta do ser pesquisador(a). Como fez Escóssia e Tedesco (2015) compreendemos o método da cartografia como prática de intervenção, ao passo que ao selecionar os relatos e compormos e recompormos sua leitura com as articulações sustentadas pelo referencial, intervimos no território onde estão dispostos os enunciados que compõe os saberes sobre o CC. Assim, também podemos identifica-la – a cartografia –, como prática de invenção. Ao decidir pelo caminho que nos anima fazer pesquisa. Orientados por nossas pistas, assumimos o exercício de produção de um discurso de verdade acerca do CC, assumimos que colocaremos em circulação enunciados que constituem a ordem discursiva deste currículo.

Dentre as pistas formuladas para a elaboração da pesquisa mais ampla, as que possibilitaram pensar pelo viés apresentado por este texto foram: atenção ao hábito da valoração e atenção ao que parece deslocar os sentidos pensados para a escola moderna.

Sobre o primeiro, o exercício foi principalmente não hierarquizar a produção dos relatos, não os classificar como melhor ou pior dentre os textos publicados. Partimos da premissa de que todos foram escritos a partir da tradução do CC feita pelo autor(a) do relato; e de que todos produzem enunciados que compõe o regime de verificação deste currículo. Tanto no que tange seus termos inegociáveis, ou melhor, os exercícios de fixidez que constituem e diferenciam o CC dos outros currículos, quanto os acontecimentos inéditos, que não se repetem, que geram dúvidas, que também desestabilizam os significados atribuídos a ele.

A segunda pista tencionava investigar que, se ao apostar no CC, o docente estaria de fato possibilitando pensar a escola como um espaço que não circulasse apenas discursos serventes da razão moderna, mas outras formas de pensar o corpo, os sujeitos e as práticas da cultura corporal. Essa nos levou a interrogar, a partir do exercício da problematização do próprio docente e de algo que parecia recorrente nos relatos (a transformação da percepção dos estudantes sobre seu próprio corpo no momento da vivência), sobre a possibilidade de um tratado temporário entre às noções de crítica e ascese em Foucault. E que, até então, parece substanciar um debate importante para o CC: possibilitar, por meio das práticas corporais, experiências outras de ser sujeito no mundo.

Foi a partir daí e dos limites que um artigo impõe, que optamos por selecionar cinco relatos de experiência para apresentação neste texto mediante uma análise mais aprofundada acerca do tema deste estudo. Tomamos como critérios de seleção:

tematizações de práticas corporais diversas; ocorridas em séries distintas; produções realizadas no período pós-pandemia – a partir de 2022; produzidas por diferentes professores – que são autores de outros relatos. Entendemos que este último critério pode abarcar maior compreensão por parte dos escritores (dos relatos) acerca dos campos didáticos e epistemológicos que compõem o CC, o que favoreceria no nosso entender maiores possibilidades de experiências pedagógicas diversificadas para a composição das nossas análises.

Importa dizer, contudo, que esses critérios não se restringiram a aspectos formais de diversidade. A escolha dos relatos esteve diretamente orientada pela afinidade conceitual com a problematização central deste artigo, cuja presença se fez mais evidente em determinadas experiências pedagógicas. Embora outros relatos analisados na pesquisa mais ampla também apresentem indícios potentes dessa problematização, optamos por aqueles em que as mudanças subjetivas, os tensionamentos com normas e os gestos de reinvenção docente e discente se mostraram mais densamente narrados, o que favoreceu uma leitura mais alinhada aos objetivos do estudo.

Também cabe dizer que a escolha não visou à representatividade numérica, mas à possibilidade de produzir uma leitura densa sobre acontecimentos singulares. Essa decisão permitiu não apenas aprofundar a análise dos efeitos discursivos e pedagógicos enunciados nos relatos, mas também preservar a heterogeneidade de sentidos presentes nas experiências.

Desse modo, o trabalho que realizamos buscou acompanhar os efeitos do que se diz nos relatos, especialmente no que diz respeito às relações de poder, às formas de subjetivação e, o que estamos chamando aqui, um processo de crítica como prática ascética,

que se torna possível nos cotidianos escolares. Essa perspectiva nos permitiu deslocar o foco da fidelidade ao modelo do CC para uma leitura atenta aos movimentos de escape, invenção, tensão e contradição que atravessam as práticas pedagógicas e seus modos de narrá-las.

Da crítica como ascese

Antes de avançarmos para a crítica como ascese, é importante reconhecer a importância de Immanuel Kant na elaboração da noção de crítica que recebeu centralidade decisiva no pensamento moderno. Em seu célebre texto “Resposta à Pergunta: O que é o Esclarecimento?”, Kant (1985) define o esclarecimento como a saída do homem de sua menoridade, ou seja, da incapacidade de usar o próprio entendimento sem a direção de outro. A crítica, nesse contexto, torna-se o exercício da razão que julga a si mesma, estabelecendo os limites e os usos legítimos do conhecimento. Trata-se, portanto, de um projeto de autonomia ilustrada, em que a razão deve ser capaz de governar-se por leis universais que ela mesma se impõe.

Michel Foucault (2013), ao revisitar esse texto kantiano, e discutir sobre a crítica, propõe compreendê-la não como simples recusa ou julgamento negativo, mas como uma atitude de problematização dos modos de sujeição historicamente constituídos. Ancorado no Iluminismo (Aufklärung) kantiano, mas retorcendo seu foco, Foucault recusa a ideia de que a razão possa oferecer um modelo universal de autonomia. Em vez disso, afirma a crítica como um gesto histórico, ético e político que interroga os regimes de verdade que nos atravessam e os modos pelos quais somos governados e nos governamos. Trata-se de uma arte da desobediência que não se limita ao campo epistêmico, mas se realiza na prática

cotidiana de interrogar o presente, seus saberes, seus poderes e seus efeitos de subjetivação. É o que ocorre, por exemplo, quando uma professora recusa a padronização acrítica das avaliações externas e passa a construir, junto aos estudantes, critérios de avaliação que valorizem processos, expressividades e saberes situados. No campo da Educação Física, essa atitude crítica evidencia-se, por exemplo, quando a docente decide tematizar o funk nas aulas, não como estratégia de atração ou para tratar dos interesses dos alunos, mas como forma de tensionar os discursos que marginalizam esses saberes e corpos, abrindo espaço para outras experiências de si no contexto escolar.

Nessa perspectiva, a crítica assume a forma de um *ethos* filosófico: uma atitude, uma disposição para se relacionar com o presente como algo que não é dado nem necessário, mas contingente e passível de transformação. Em vez de buscar fundamentos últimos ou princípios universais, essa atitude crítica opera nos limites do que somos, para abrir possibilidades de sermos outros. Ela é inseparável das práticas de liberdade, pois tensiona as formas naturalizadas de autoridade e verdade, abrindo espaço para modos alternativos de existência. A crítica, para Foucault, é, portanto, uma prática permanente de desconstrução de nós mesmos, um exercício de si sobre si que resiste à condução imposta e inventa novas formas de viver (Foucault, 2013).

Nos últimos anos de sua vida, especialmente em cursos como A Hermenêutica do Sujeito (2010) e Do Governo dos Vivos (2014a), Foucault se dedica ao estudo das práticas ascéticas da Antiguidade greco-romana, buscando identificar formas de subjetivação distintas das modernas. Essas práticas visavam formar uma relação plena do indivíduo consigo mesmo, baseada no autodomínio e na transformação pessoal. Não se tratava de um sacrifício, mas de uma elaboração de si através de exercícios de liberdade, um trabalho

constante sobre si, com finalidade na constituição de modos de vida éticos. Ao cultivar exercícios éticos que produzem modos de existir, os sujeitos se transformam, não por adesão às normas exteriores, mas por criação de formas de vida. A ascese, assim, torna-se uma via de constituição do sujeito como obra ética, estética e política, como resposta singular às condições que o atravessam. Ao contrapor essa ascese à tradição cristã, centrada na renúncia e na submissão a uma verdade revelada, Foucault (2010) atribui um sentido geral à prática ascética, sendo a mobilização de um conjunto de técnicas que permitam ao sujeito elaborar a si mesmo.

Enquanto o ascetismo cristão e moderno intenta permitir ao sujeito acessar a sua verdade, por meio de práticas como a confissão e a interiorização moral centrada na renúncia em nome da salvação de si e/ou da sociedade, a ascese aqui compreendida implica a produção de si, isto é, a transição para outras formas de existência. Nesse movimento, Foucault (2010, 2013, 2014a) nos incita a questionar como seria possível, na atualidade, ativar práticas ascéticas que não sejam disciplinadoras ou moralizantes, também capitalísticas, mas que permitam experiências éticas de existência.

A chave está no fato de que a ascese, como trabalho de transformação de si por meio de exercícios formulados à luz de pressupostos éticos, pode operar como uma prática de liberdade. Mas não no sentido liberal ou emancipador do termo, e sim no sentido foucaultiano de um agir ético sobre si mesmo no trato e exercício do poder. Não se trata de se colocar fora dos usos do poder, mas sempre colocá-lo em questão (Foucault, 2014a). Trata-se de constituir-se sujeito não como ato de autoafirmação, mas como experiência crítica e experimental de si mesmo.

Assim, faz-se uma importante aproximação entre a crítica e a ascese. Ambas se constituem como práticas que recusam o assujeitamento às normas e convocam o sujeito a se implicarem na criação de si. A crítica não visa corrigir ou denunciar, mas se desvincular de modos instituídos de subjetivação; a ascese, por sua vez, pode operar como exercício desestabilizador de identidades e que abre espaço ao novo. Trata-se de cultivar movimentos que impliquem escolher, experimentar e criar formas de viver. Trata-se de fazer de si mesmo um terreno de problematização, de criação estética e política. Portanto, não é recuo nem purificação, mas prática ativa que desafia os modos de sujeição; ao mesmo tempo que inventa campos para a produção de uma subjetividade, ou melhor, produção de formas outras pelas quais os próprios sujeitos se veem, se colocam, dizem sobre si mesmos.

Nessa chave, a escola pode tornar-se espaço de problematização e criação de si, onde saber, corpo e linguagem são atravessados por experiências que desafiam e deslocam o sujeito. A crítica ascética, pensada a partir de Foucault, ganha potência como prática pedagógica que desloca o currículo, as identidades fixas e as verdades instituídas. Ao mobilizar ambos os operadores – crítica e ascese – para pensar este caminho, há um investimento na mudança da conduta docente. No lugar de manter os estudantes em uma posição passiva frente a saberes prontos ou exigir conformidade a padrões prévios, trata-se, não de conduzir o sujeito à emancipação de classe, e sim de colocá-lo em confronto com os limites que o constituem, provocando deslocamentos que o desvinculam da identidade dada, desestabilizam suas certezas e os implicam num processo ético de produção de si.

Nesse sentido, a crítica ascética torna-se uma atitude pedagógica com vistas à invenção de novas possibilidades de ser sujeito mediante às práticas da cultura corporal.

Atitude pedagógica que desafia, provoca, e abre espaço para que cada um possa se tornar outro, em relação a si e ao mundo.

A escola, nesse cenário, precisa lidar com sentidos que se esgarçam, conforme o contexto e os sujeitos envolvidos. Um meme, um emoji, uma performance, uma hashtag ou uma fala fora do lugar podem ser mais reveladores do que longas dissertações. O desafio ético e pedagógico não está apenas em ensinar a identificar o “certo” e o “errado”, a ideologia falsa e a verdadeira, ou a propalada “educação para as mídias”, mas em sustentar o desconforto do *entre*, o vazio daquilo que ainda não tem nome e, por isso mesmo, carrega a potência do novo. É nesse espaço que a crítica como ascese se torna possível: não como busca de um saber garantido ou retorno ao ideal perdido nos pseudos-bons tempos de outrora, mas como experimentação de si diante da diferença e do acontecimento.

A crítica ascética, portanto, propõe um movimento ético de implicação diante da diferença, não como oposição ao idêntico, mas como força de desconstrução e reinvenção. Em vez de julgar o outro ou refletir sobre a sua prática, o sujeito se volta a si: por que me afilio a certas práticas e rejeito outras? Que formas de vida repito? Como posso criar outras formas de relação? Na Educação, isso se traduz em propostas que expõem o aluno não apenas a saberes diversos, mas a experiências de si.

Currículo cultural de Educação Física e práticas pedagógicas em movimento

Nesse horizonte, o CC se apresenta como um campo de experimentação ético-estético-político que desloca o próprio sentido do ensinar e do aprender (Neira & Nunes, 2009). Em vez de partir de saberes prontos ou de objetivos previamente definidos, os autores propõem que o currículo seja construído no encontro com os alunos, a partir da

escuta sensível das experiências, dos afetos e das tensões que emergem no cotidiano escolar. O CC, conforme aponta seus escritos, intenta deslocar o eixo do conteúdo para a vivência, do controle para a escuta, da repetição para a criação (Nunes, Silva, Boscariol & Neira, 2021). Trata-se de uma pedagogia que se faz no entre: entre o instituído e o que está por vir, entre o que se espera e o que irrompe. Importa frisar que esse currículo não está orientado por uma lógica de emancipação nos moldes da crítica kantiana ou marxista, que tanto influenciaram a Educação seja no viés tradicional ou crítico², isto é, não visa libertar o sujeito de uma suposta tutela ou alienação para conduzi-lo a uma consciência autônoma e/ou esclarecida. Ao contrário, o que se busca nas aulas do componente nessa perspectiva é ativar deslocamentos que desestabilizam o sujeito e o expõe ao trabalho ético de invenção de si, em meio às relações de saber e poder que o atravessam para ativar processos de diferenciação e problematização (Nunes, 2018).

Diferente da organização linear de conteúdo ou da aplicação de objetivos pré-fixados, o planejamento nessa perspectiva curricular emerge da imanência dos acontecimentos de cada aula. Trata-se de pensar o currículo como campo de forças, em que o professor observa os modos como os alunos se relacionam com as práticas corporais, com o saber e entre si, e a partir disso forja perguntas que tensionam sentidos naturalizados. A problematização no CC não visa resolver um problema fechado, mas abrir brechas: provocar deslocamentos, ativar contradições, escutar o que ainda não tem nome (Santos, 2016).

Ao problematizar o que é considerado válido como conhecimento acerca da cultura corporal e ao acolher também as práticas tradicionalmente marginalizadas – colocando ambas sob suspeita – a fim de tensionar seus modos de regulação, enquanto uma proposta-

aposta, o CC atua como forma de crítica ascética. Não se trata de negar ou inverter normas de forma reativa, negar práticas hegemônicas ou afirmar a cultura subordinada ou a da inovação. Trata-se de provocar fissuras nos modos instituídos de ensinar, aprender e ser na escola. A crítica ascética, aqui, é uma possibilidade pedagógica porque não se limita à contestação externa da norma, mas opera internamente ao sujeito e à prática docente, abrindo espaço para a emergência de novos sentidos, outras perguntas e modos outros de estar com o corpo, com o saber, com as práticas corporais, com a coletividade, com o mundo.

Assim, uma prática ancorada no CC pode convidar os alunos a pesquisar e vivenciar práticas corporais de diferentes grupos sociais, como danças periféricas, brincadeiras indígenas ou jogos de matriz afrodescendente. Ao experimentarem essas práticas, os estudantes não apenas aprendem novos gestos e saberes, mas são levados a pensar sobre os valores, preconceitos e hierarquias que atravessam o corpo na escola e na sociedade. Mais do que conhecer a diferença cultural ou as condições que a colocaram em posição subalterna ou admiração exótica (Santomé, 1998), trata-se de confrontar-se com o estranho em si, com o que se descola do habitual e abre espaço para outras formas de existência. Isso, no entanto, não se restringe às práticas consideradas marginais ou subalternizadas: as próprias práticas hegemônicas como o futebol, o vôlei, o basquete, a ginástica ou o atletismo, também são problematizadas em sua historicidade, nas formas de exclusão que operam, nos padrões corporais que reforçam, nos valores que silenciam, nos modos de regulação que produzem identidades. O CC, nesse caso, não abandona essas práticas, mas olha para elas com desconfiança criativa, investigando como foram produzidas, a quem servem, quem podem incluir ou excluir, e como podem ser reinventadas, como aprendemos

a falar sobre elas, de seus praticantes e, de que outros modos podemos pensar, falar sobre elas, e, claro, fazê-las (Neira & Nunes, 2006, 2009, 2022). A proposta deixa de ser apenas técnica ou performática e passa a ser uma oportunidade de experienciar outras possibilidades, tanto nas práticas culturais menos visíveis quanto nas mais instituídas, de questionar-se e de reconstruir significados sobre si e sobre o mundo, ativando, assim, a crítica como ascese.

Currículo cultural...

Um alerta: o exposto a seguir não se dá pela demonstração empírica. A fim de apresentar uma ampla gama de situações em que a crítica ascética foi possível de ser observada nos relatos, priorizamos pontuar instantes extraídos dos relatos. Indicamos aos leitores que para maior compreensão do que aludimos, acessem o repositório www.gpef.fe.usp/relato para a apreciação na íntegra dos textos aqui comentados. Coerentes com o que propomos e com o referencial foucaultiano adotado, entendemos que a leitura permitirá o olhar para outras pistas e possibilidades de análises para além das nossas.

... indícios da crítica ascética como práticas pedagógicas em movimento

A análise do relato “Brincando descalças em territórios indígenas brasileiros”³, ocorrido em uma escola municipal de educação infantil e elaborado por uma pedagoga, evidencia uma prática pedagógica atravessada pela crítica como ascese, nos moldes foucaultianos. A escolha da tematização “as brincadeiras dos povos indígenas” não se dá como aplicação de um conteúdo predeterminado, mas emerge de um projeto coletivo da escola que, ao articular o Projeto Político Pedagógico à Lei 11.645/08 às urgências do

presente, convoca docentes e crianças a um mergulho ético, estético e político em saberes outros. O gesto inaugural de “tirar os sapatos” funciona como metáfora e prática de desterritorialização: um convite a desaprender os códigos escolares hegemônicos e a se abrir à sabedoria do corpo, da terra e da diferença.

O relato destaca a centralidade das vivências como experiência formativa. Ao invés de transmitir um “saber sobre os indígenas”, a prática pedagógica se constrói na tessitura entre escuta, imaginação, investigação, corpo e afeto. A relação com os saberes indígenas não é de apropriação, mas de encontro. As crianças são colocadas em contato com elementos da cultura *Guató* a partir de objetos, vídeos, pesquisas com as famílias e vivências. As perguntas que surgem: “eles usam barcos para nadar?”, “brincam pelados?” não são corrigidas com respostas fechadas, mas acolhidas como pontos de partida para novas indagações.

Ao longo do ano, as brincadeiras indígenas como a corrida de toras, a construção de casinhas com galhos, o *emuzi*, o *otó* e a *kopu* não são apenas replicadas, mas ressignificadas no espaço escolar. A vivência da peteca, por exemplo, abre caminho para o questionamento da noção de “normal”, provocando deslocamentos na forma como as crianças compreendem os objetos, os corpos e os modos de brincar. Nesse processo, emerge a crítica como ascese ao comparar materiais, modos de fazer e de descartar brinquedos, as crianças elaboram novos sentidos sobre consumo, natureza e cultura.

O relato também evidencia o papel da professora como aquela que sustenta o espaço da dúvida, do deslocamento e da invenção. Ao invés de fazer uma sequência didática de atividades selecionadas *a priori*, a docente acompanha os movimentos do grupo, cria passagens entre os saberes, provoca ressonâncias e acolhe os desvios. A construção de

casinhas que não se sustentam nas mesas ou o estranhamento diante do descarte da *kopu* são exemplos de como o fracasso e a incompreensão são ativados como forças pedagógicas. A escola se torna, assim, um lugar de experimentação de si e do comum.

Por fim, o encontro com outra escola e a troca de cartas e brincadeiras entre as turmas expande o território da aula, diluindo os muros escolares em uma rede de afetos, saberes e experiências compartilhadas. A crítica, nesse contexto, não é exterior ou transcendente, mas imanente ao cotidiano, à brincadeira, à corporeidade. Neste relato há evidência de que o CC se realiza como prática que afirma a diferença, não como identidade fixa, mas como abertura ao outro e reinvenção de si. Trata-se, portanto, de uma pedagogia que não visa à adequação, mas à ampliação do sensível e à criação de novos modos de existir juntos.

Ocorrido com turmas do 1º do ensino fundamental, o relato “Mobilizando saberes insurgentes pelo balançar dos nossos pavilhões”⁴, apresenta uma prática pedagógica em que o samba é tematizado como forma de conhecer, sentir e reinventar o mundo com as crianças. Ao invés de se limitar a ensinar passos ou ritmos, o projeto se constrói a partir da escuta dos repertórios culturais das crianças, das relações com o território e da ativação de memórias e afetos. O samba, nesse processo, é tratado como prática viva, que atravessa gestos, histórias, memória, corpos e coletividades.

A leitura do livro *É Pretinha*, escrito por sambistas negras, inaugura uma sequência de encontros em que a música, a dança e a oralidade acionam lembranças familiares, percepções religiosas, festas de bairro e referências da mídia. As crianças reconhecem sambas em canções atuais, comentam vestimentas, falam de familiares que desfilam e de rodas de samba assistidas. O samba não é apresentado como conteúdo externo à

experiência, mas como algo que já habita as infâncias. Basta escutar, acolher e devolver em forma de investigação.

As entrevistas realizadas com os funcionários da escola funcionam como uma primeira cartografia: ao perguntar aos adultos sobre o que sabem de samba, as crianças performam um gesto de pesquisa e circulação do saber, deslocando o centro da aula para o cotidiano escolar. Os registros retornam à sala em forma de *slides*, ressignificados pelas narrativas e danças compartilhadas em roda. Cada nova atividade, vídeos, danças, músicas levadas de casa, amplia o campo de experimentação sensível do grupo.

A confecção dos pavilhões marca uma virada simbólica na proposta. Cada turma escolhe cores, elege um desenho e acompanha a montagem das bandeiras, que passam a ocupar um lugar central nas aulas. O ato de girar o pavilhão, de saudá-lo, de beijá-lo com respeito - como se vê nas escolas de samba, é reencenado pelas crianças com rigor e afeto. Uma aluna, espontaneamente, ensina colegas a girar com a bandeira, orientando gestos e direções. Nesse momento, a prática pedagógica já não se organiza por ensino, mas por contágio, por partilha e por experimentações que redefinem o que se entende por aprender.

A entrada das saias de samba de roda amplia ainda mais esse campo de criação. No início usadas apenas por meninas, logo passam a ser vestidas também pelos meninos, interessados no efeito visual e cinético dos giros. O samba deixa de ser executado individualmente e passa a ser dançado em duplas, trios, rodas paralelas. O uso coletivo das saias, o revezamento espontâneo, a liberdade nos modos de dançar, produzem uma desestabilização sutil das normas de gênero e uma abertura ao exercício ético de invenção de si.

A presença do casal de mestre-sala e porta-bandeira, bem como os encontros com sambistas da comunidade, colocam as crianças em contato direto com saberes encarnados, trajetórias de vida e histórias da cultura popular. A dança ao vivo, os adereços, as explicações sobre o pavilhão, as perguntas feitas e respondidas com atenção compõem um momento em que o saber se encarna no gesto, e a criança se vê, se governa como parte de uma coletividade que produz cultura. A dança com a aluna, agora porta-bandeira, sintetiza esse encontro entre jogo, afeto e reconhecimento.

O projeto culmina com a Festa do Samba, que convida turmas da EMEI vizinha para partilhar danças, pavilhões e reencontros. Vê-se ali a possibilidade da crítica ascética: não uma recusa teórica, mas um exercício constante de deslocamento, cuidado e transformação de si. O samba, nesse percurso, não é apenas conteúdo: é meio de escuta, de produção de diferença e de invenção de mundo. A escola, ao ser atravessada pelo ritmo, pelo giro, pela roda e pelos saberes das crianças, se torna um espaço em que seus sujeitos podem experimentar, por instantes, outras formas de estar na aula, na escola, livres das amarras comuns dos aspectos disciplinares escolares.

O relato “Jogos de boteco e suas disputas”⁵, realizado com turmas do 6º do ensino fundamental, apresenta uma prática pedagógica que tensiona os limites normativos da escola ao incorporar, como objeto de estudo e vivência, práticas corporais tradicionalmente marginalizadas pelo currículo oficial. A partir da tematização de jogos como sinuca, carteador, dominó, bingo, pebolim, palitinho e até o jogo do bicho, o professor constrói uma proposta que desafia tanto os cânones da Educação Física escolar quanto os dispositivos de controle que regulam o que pode e o que não pode ser ensinado. O que está em jogo não

é apenas o ensino de novas práticas, mas a produção de deslocamentos nos modos de perceber o corpo, o espaço escolar e os saberes legitimados.

A escolha pelos “jogos de boteco” não é aleatória nem provocativa em um sentido hostil: ela emerge de uma escuta atenta aos territórios, aos hábitos cotidianos dos estudantes e aos atravessamentos que compõem suas existências. Trata-se de uma pedagogia enraizada no chão da comunidade, capaz de reconhecer que o lazer, a sociabilidade e a cultura corporal se atualizam também nos bares, nas mesas de esquina, nos gestos dos jogadores e nas narrativas populares. O mapeamento inicial com a cartografia dos bares do entorno, não só situou os estudantes no território, mas evidenciou a potência pedagógica de deslocar o olhar. Aquilo que era considerado banal ou desviante é tomado como saber.

O trabalho desenvolvido evidencia um modo de ensinar que se recusa à homogeneização. Ao invés de aplicar um conteúdo predefinido, o docente instaura um campo de pesquisa coletiva e de invenção curricular. A presença de uma das estudantes da turma que domina a sinuca e desafia os pares com regras da “lambreta” (um castigo para quem perde sem encaçapar uma bola), é exemplo eloquente de como as práticas corporais podem operar como espaços de subjetivação, reconhecimento e deslocamento de normas de gênero. O corpo que é marginalizado no cotidiano escolar, por não corresponder às expectativas binárias, ganha centralidade no jogo, ensinando, ganhando, invertendo posições. A aula torna-se espaço de afirmação de outros corpos, corpos que habitam os territórios das infinitas práticas corporais.

O relato também explicita os embates institucionais provocados por essa proposta: a recusa da direção em autorizar a entrada da máquina do jogo do bicho na escola revela o

quanto os limites do currículo são também limites de poder. Ainda assim, o professor opta por sustentar sua prática como um gesto político de resistência, incorporando a desobediência como método. Não se trata de romper com a autoridade por princípio, mas de afirmar que uma escola comprometida com a diferença e a justiça curricular precisa ser capaz de acolher os saberes produzidos fora dos parâmetros normativos. Com Foucault (2013), temos aqui a materialidade do que ele coloca em relação à não se deixar governa de tal modo.

A compra da mesa de sinuca como material pedagógico da Educação Física, as saídas pedagógicas aos bares, os encontros com moradores e frequentadores desses espaços, os relatos dos estudantes sobre os jogos e seus significados, tudo isso compõe uma trama em que o conhecimento não é dado, mas produzido na dobra entre vivência e reflexão. A aprendizagem não se limita ao domínio de regras, mas envolve conhecer os sujeitos da prática, o atravessamento por histórias, afetos e modos de viver. A pedagogia ali proposta não visa à reabilitação do jogo como objeto moralizável, tampouco seus usos para a aprendizagem de conteúdos da matemática – como é costumeiro nas escolas –, mas à sua reinvenção como acontecimento educativo.

Ao final, a criação de uma nova versão do bingo com prêmios trazidos pelos estudantes consolida o caráter inventivo e coletivo do percurso. A atividade não se fecha numa reprodução do que já existe, mas se projeta como reinvenção. Trata-se de uma Educação Física que se descola da obsessão pela técnica e pela mensuração do desempenho e se abre ao jogo como espaço de encontro, partilha e experimentação de mundos.

O relato “Gestualidades, corpos e espaços da calistenia: tecendo traduções no Novo Ensino Médio”⁶, apresenta uma prática pedagógica que tensiona as fronteiras entre

currículo prescrito e currículo vivido, desdobrando-se como tradução inventiva entre as exigências burocráticas da secretaria estadual de educação, as diretrizes do Novo Ensino Médio e os princípios do CC. A tematização da calistenia, longe de operar como simples conteúdo técnico, é acionada como disparador de experiências, conflitos, afetos e sentidos: uma via de investigação coletiva sobre os modos de estar no mundo por meio do corpo.

A escolha pela calistenia não é fruto de uma decisão unilateral do docente, tampouco mera aplicação das expectativas de aprendizagem, impostas pelo currículo oficial. Ela emerge dos próprios estudantes, mais especificamente dos meninos que já praticavam a modalidade de forma espontânea nos espaços da escola, como os corredores e carteiras da sala. Esse dado é relevante, pois inscreve o corpo como ponto de partida e como linguagem da tematização. A escola aqui, assume um lugar de escuta e de ressonância com os modos de vida juvenis, sem com isso perder sua função na apresentação do mundo, tornar o conhecimento comum ou problematização e desnaturalização de sentidos (Maaschelein & Simons, 2018).

Desde o início, o trabalho investe na criação de perguntas e não na entrega de respostas. A extensa lista de questões elaboradas pelos próprios estudantes funciona como eixo articulador da proposta, abrindo o campo da investigação coletiva e deslocando o papel do professor da posição de explicador para a de provocador de outras experiências de si. O conhecimento sobre a calistenia é produzido no atravessamento entre vídeos, vivências, encontros com praticantes da modalidade, relatos pessoais, experimentações corporais e debates sobre gênero, estética, corpo, mídia e território. Trata-se de uma pedagogia por contágio, em que os saberes circulam, friccionam-se e se deslocam em rede.

A dimensão política da prática aparece de modo contundente, especialmente nas discussões sobre a participação de mulheres, a normatividade dos corpos musculosos, os códigos do “corpo *fitness*” e a distribuição desigual dos espaços públicos. As reações dos estudantes aos vídeos de mulheres praticando calistenia, as falas desautorizadoras e os silêncios tensos são tematizados em aula sem recorrer a lições morais, mas por meio de um trabalho ético de escuta e reposicionamento. O gesto de uma aluna, ao realizar com sorriso um exercício na trave enquanto os colegas se esforçam para manter a pegada no aparelho, opera como fissura nos discursos de superioridade física masculina. O corpo feminino não é só tema: é prática, presença e potência.

As vivências na escola são ampliadas com saídas pedagógicas ao Parque Santo Dias, próximo à escola, que é periférica, e ao Parque Ibirapuera, na região central da cidade de São Paulo - onde os estudantes se encontram com praticantes da calistenia de diversas idades e estilos. A presença de idosos, com seus corpos longe da juventude hegemônica, mas plenos de vigor e saber, desconstrói os imaginários dominantes e inscreve outras formas de subjetividade. O relato desses encontros exala uma pedagogia do afeto e da escuta, em que o conhecimento se dá no “olho no olho”, no suor partilhado e na vibração coletiva diante de cada conquista.

Por fim, a proposta se inscreve como um potente exercício de crítica, não no sentido de denúncia, mas como prática ascética de invenção de si e do comum. Ao tematizar a calistenia, o projeto questiona o que pode um corpo, quem pode praticar, o que se aprende ao se movimentar, de onde vêm os gestos e quais os sentidos que os atravessam. O relato nos oferece um exemplo de como a escola pode se reinventar como espaço de criação de mundos, quando se permite ser atravessada pelas forças da diferença e da vida.

Para encerrar nossas análises, apresentamos o relato “O esporte enquanto direito dos corpos diversos”⁷, desenvolvido com turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O relato apresenta uma proposta pedagógica profundamente comprometida com a desconstrução de normas e a afirmação de corpos historicamente subalternizados. Mais do que um estudo sobre o esporte, trata-se de uma prática que interroga os modos como certos corpos são habilitados ou desautorizados a participar das práticas corporais por critérios estéticos, de idade, de deficiência ou de identidade de gênero e sexualidade. A aula de Educação Física se transforma, assim, em campo de disputa simbólica, sensível e política.

A tematização inicia-se com uma pergunta simples: “Você está satisfeito(a) com seu corpo?” - que rapidamente mobiliza insatisfações, padrões internalizados e desejos de modificação estética. A partir desse ponto, o trabalho se desdobra em múltiplos tensionamentos. As buscas por imagens no *Google* escancaram os padrões gordofóbicos, racistas e cisnormativos que ainda estruturam as representações de “corpos bonitos”. As discussões, então, vão sendo atravessadas por reportagens, vídeos, falas espontâneas e análises dos próprios estudantes, instaurando um processo coletivo de crítica, deslocamento e elaboração.

Em seguida, as práticas corporais são tomadas como campo de afirmação de outros corpos. As análises dos atletas olímpicos mostram a diversidade morfológica entre modalidades; os vídeos sobre idosos e o vôlei adaptado revelam a potência dos corpos envelhecidos; os jogos contra o time de idosos do SESC confrontam, na prática, a ideia de que juventude equivale a superioridade física. O espanto dos estudantes diante da performance dos idosos não apenas rompe estereótipos, mas reconfigura a percepção do

que é jogar, aprender e competir. Trata-se de um processo de crítica que se realiza pelo corpo, que, no momento da aula, redefine os afetos, os gestos e os modos de estar juntos.

A proposta também tematiza a deficiência de maneira cuidadosa, provocando deslocamentos na percepção dos estudantes. A bocha paralímpica e o *goalball* são vivenciados com adaptações criativas, desde bolas feitas com bexiga e areia até capacetes com colheres, simulando dispositivos de apoio. Essas adaptações, no entanto, não são vistas como exceções ou concessões, mas como possibilidades constitutivas de participação. A presença de estudantes com deficiência e suas formas específicas de jogar são acolhidas como variações legítimas do corpo esportivo, o que sustenta uma crítica implícita à normalização, que tradicionalmente marca o campo da Educação Física.

A dimensão coletiva da aprendizagem aparece com força nas estratégias de inclusão. Os próprios estudantes mais experientes no voleibol assumem o papel de facilitadores, ajustando jogadas e ritmos para permitir a participação de todos. O esporte, nesse contexto, não é medido pelo desempenho, mas pela capacidade de sustentar vínculos e de criar um ambiente onde diferentes corpos possam aparecer e agir sem censura. As vivências na quadra oficial, a ida ao Centro Paralímpico Brasileiro e os intercâmbios com atletas e técnicos reforçam esse processo de ampliação de mundo e de reconhecimento da diferença como valor.

O debate sobre corpos LGBTQIA+ marca outro ponto da proposta. A partir de vídeos e relatos, os estudantes refletem sobre os mecanismos de exclusão que afetam esses sujeitos no campo esportivo, não por suas habilidades motoras, mas pelos atravessamentos de gênero, sexualidade e preconceito. A escolha por preservar o silêncio de uma aluna trans da turma, respeitando sua privacidade, não esvazia o debate, mas o inscreve em uma ética

de cuidado e escuta, mostrando que a inclusão não se faz apenas por discurso, mas também por atenção aos contextos e aos afetos.

A crítica, aqui, se realiza de maneira ascética, no sentido foucaultiano, não como negação abstrata, mas como trabalho paciente e situado de transformação dos modos de ver, falar, jogar, incluir. Cada vivência proposta - da rua à quadra, do imprevisto à visita institucional, articula saber e experiência, gesto e reflexão. O corpo deixa de ser apenas objeto de técnica para tornar-se superfície de inscrição de direitos, histórias e lutas. Ao final da tematização, o que se afirma não é apenas o direito ao esporte, mas o direito a existir plenamente nos jogos da vida.

Conclusão

A análise dos relatos de práticas pedagógicas reunidos neste trabalho demonstra uma tessitura potente e diversa de experiências que, embora singulares em seus contextos e estratégias, partilham um eixo comum: a aposta em um currículo da Educação Física que se constrói no encontro com os sujeitos, nas bordas do instituído e na abertura para o devir. Esses relatos não se organizam a partir de um modelo a ser replicado, mas como experiências que ativam a crítica ascética - não como gesto de julgamento, mas como criação de outras possibilidades de existência na escola. É nesse território que se torna possível reconhecer a emergência de uma crítica ascética, formulada na articulação entre as noções de crítica e ascese apresentadas pelo filósofo Michel Foucault, e sua articulação com o CC, especialmente na forma como este se inscreve no corpo, na linguagem e nas relações pedagógicas.

Em todos os relatos, o que se nota é que a crítica não é um objetivo a ser alcançado, mas um modo de operar da pedagogia. Ela é provocada pelas problematizações feitas por docentes e discentes e se manifesta nas vivências, nas quais os corpos se colocam em risco, nas palavras que interrompem o previsto, nos gestos que reconfiguram a organização do espaço. É justamente aí que a crítica como ascese se torna possível, contribuindo para que momentos como esses permitam com que a escola deixe de ser lugar de certezas para se tornar um campo de experiências, de exposição e de reinvenção do sujeito.

Atravessar o cotidiano escolar com uma escuta sensível, problematizar o que emerge das relações e dos corpos em aula, valorizar as vivências como forma de pensamento e produzir deslocamentos que toquem o sujeito: essa é a aposta do CC como campo de exercício da crítica como ascese. Em lugar de normatizar o conhecimento ou regular o comportamento, trata-se de cultivar uma atitude criadora diante da vida, da diferença e da educação. Ao articular filosofias da diferença com práticas pedagógicas situadas, o texto procurou mostrar que o planejamento não é um roteiro a ser cumprido, mas um gesto ético, estético e político que se reinventa na imanência do encontro com os alunos, com as práticas corporais, seus praticantes e modos de vida e com o mundo. A crítica como ascese, nesse contexto, não é julgamento, tampouco isolamento, mas, implicação – um modo de viver e ensinar que faz da prática na Educação um ato de liberdade dos limites instituídos e de invenção de si, do outro e das práticas corporais.

Referências bibliográficas

Deleuze, G. (2019). *Foucault* (10ª reimpr.). Brasiliense.

Escóssia, L., & Tedesco, S. (2015). O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. (pp. 92–108). Sulina.

Foucault, M. (2010). *A hermenêutica do sujeito: Curso dado no Collège de France (1981-1982)*. (3ª ed.). WMF Martins Fontes.

Foucault, M. (2013). O que são as luzes? In M. Foucault. *Ditos & escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento* 3ª ed. (pp. 351–368). Forense Universitária.

Foucault, M. (2014a). *Do governo dos vivos: Curso dado no Collège de France (1979-1980)*. WMF Martins Fontes.

Foucault, M. (2014b). *A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970* (24ª ed.). Edições Loyola.

Kant, I. (1985). Resposta à pergunta: O que é esclarecimento? In I. Kant, *Textos seletos*. Vozes.

Masschelein, J., & Simons, M. (2018). *Em defesa da escola: Uma questão pública* (2ª ed.). Autêntica Editora.

Neira, M. G. N., & Nunes, M. L. F. (2006). *Pedagogia da cultura corporal: Crítica e alternativas*. Phorte.

Neira, M. G. N., & Nunes, M. L. F. (2009). *Educação Física, currículo e cultura*. Phorte.

Neira, M. G. N., & Nunes, M. L. F. (Orgs.). (2022). *Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física*. FEUSP.

Nunes, M. L. F. (2018). Planejando a viagem ao desconhecido: O plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. In C. Fernandes (Org.), *Ensino Fundamental – Planejamento da prática pedagógica: Revelando desafios, tecendo ideais* (pp. 73–110). Appris.

Nunes, M. L. F., Silva, F. M. C., Boscariol, M. C., & Neira, M. G. (2021). As noções de vivência e experiência no currículo cultural de Educação Física: Ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. *Pro-posições*, 32, 1–21.

<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0047>

Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Artmed.

Santos, I. L. (2016). *A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física* (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Silva, F. M. C., & Nunes, M. L. F. (2023). O niilismo em perspectiva: Olhares, implicações e possibilidades sobre as teorias da Educação Física. *Revista Eletrônica da Educação*, 17, 1–20. <https://doi.org/10.14244/198271995571>

Silva, T. T. (2017). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (3ª ed.). Autêntica Editora.

Relatos de experiência

Irias, E. A. (2024). *Mobilizando sabres insurgentes pelo balançar dos nossos pavilhões*. EMEF Romão Gomes.

Martins, J. C. J. (2022). *O esporte enquanto direito dos corpos diversos*. CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano.

Masella, M. B. (2022). *Brincando descalças em territórios indígenas brasileiros*. EMEI Nelson Mandela.

Neves, M. R. (2023). *Jogos de boteco e suas disputas*. EMEF Anna Silveira Pedreira.

Santos Júnior, F. N. (2023). *Gestualidades, corpos e espaços da calistenia: Tecendo traduções no Novo Ensino Médio*. EE Professor Tenente Ariston de Oliveira.

Notas

¹. Deleuze (2019) parte da ideia de que o pensamento de Foucault não se dá a partir do sujeito, mas do fora – o campo de forças impessoais, históricas, discursivas e não-discursivas que atravessam o mundo, que se dobra em um dentro: o sujeito. A dobra é o mecanismo através do qual o indivíduo se torna sujeito. É um processo pelo qual as forças interiorizam-se numa relação de si consigo. Essa interiorização não é um recuo ou um fechamento, mas uma reconfiguração do fora, como uma curvatura ou inflexão.

². Usamos esses termos conforme a proposição de Silva (2017) acerca das teorias de currículo, a fim de facilitar a identificação de teorias que pautam a Educação para a autonomia ou para o esclarecimento do uso da razão.

³. Disponível em: <https://www.gpef.fe.usp.br/2023/02/13/masella-m-b-brincando-descalcas-em-territorios-indigenas-brasileiros-emei-nelson-mandela-sao-paulo-sp-2022/>

⁴. Disponível em: <https://www.gpef.fe.usp.br/2025/01/22/irias-e-a-mobilizando-saberes-insurgentes-pelo-balancar-dos-nossos-pavilhoes-emef-romao-gomes-sao-paulo-sp-2024/>

⁵. Disponível em:

<https://www.gpef.fe.usp.br/2023/10/15/neves-m-r-jogos-de-boteco-e-suas-disputas-emef-anna-silveira-pedreira-sao-paulo-sp-2023/>

⁶. Disponível em:

<https://www.gpef.fe.usp.br/2024/04/14/santos-junior-f-n-gestualidades-corpos-e-espacos-da-calistenia-tecendo-traducoes-no-novo-ensino-medio-ee-professor-tenente-ariston-de-oliveira-sao-paulo-sp-2023/>

⁷. Disponível em: <https://www.gpef.fe.usp.br/2024/01/06/martins-j-c-j-o-esporte-enquanto-direito-dos-corpos-diversos-cieja-aluna-jessica-nunes-herculano-sao-paulo-sp-2022/>