

**TEMAS E DESAFIOS (AUTO)FORMATIVOS PARA PROFESSORES<sup>1</sup> DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA À LUZ DA DIDÁTICA E DA JUSTIÇA SOCIAL**

SELF-EDUCATIVE THEMES AND CHALLENGES FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHERS  
TOWARDS DIDACTICS AND SOCIAL JUSTICE

TEMAS Y DESAFÍOS AUTOFORMATIVOS PARA LÉS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA  
HACIA LA DIDÁCTICA Y LA JUSTICIA SOCIAL

THÈMES ET DÉFIS AUTOFORMATIFS POUR LES ENSEIGNANTÉS D'ÉDUCATION PHYSIQUE  
LORS LA DIDACTIQUE ET LA JUSTICE SOCIALE

Luciana Venâncio<sup>2</sup>

Brena Dias Bruno<sup>3</sup>

Iury Crislano de Castro Silva<sup>4</sup>

Breno José Mascarenhas Sá de Flor<sup>5</sup>

Yasmin Gonçalves<sup>6</sup>

Luiz Sanches Neto<sup>7</sup>

---

1 A letra ø indica uma forma não binária de reconhecer a problemática do sexismo na construção do texto.

2 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora na Universidade Federal do Ceará e no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2903-7627>

Contato: [luvenancio@ufc.br](mailto:luvenancio@ufc.br)

3 Graduanda em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1882-656X>

Contato: [brenadias.bruno@gmail.com](mailto:brenadias.bruno@gmail.com)

4 Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-7785>

Contato: [iury.castro94@gmail.com](mailto:iury.castro94@gmail.com)

5 Graduando em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6321-4389>

Contato: [brenomascarenhas@outlook.com.br](mailto:brenomascarenhas@outlook.com.br)

6 Graduanda em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3182-8057>

Contato: [yasmin-goncalves@hotmail.com](mailto:yasmin-goncalves@hotmail.com)

7 Doutor em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor na Universidade Federal do Ceará e no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9143-8048>

Contato: [luizitosanches@yahoo.com](mailto:luizitosanches@yahoo.com)

**Manuscrito recebido em:** 06 de fevereiro de 2021.

**Aprovado em:** 11 de março de 2021.

**Publicado em:** 11 de março de 2021.

## Resumo

Há pertinência da didática aos saberes específicos de cada área, correspondendo à noção de didática dos conteúdos específicos (*Fachdidaktik*). O objetivo deste artigo é analisar os desafios formativos sobre a temática relacionada à didática e justiça social durante a formação inicial em educação física. Investigamos qualitativamente o contexto situado do curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Ceará. A disciplina “didática e educação física” consta na matriz curricular como obrigatória no curso, nos períodos diurno e noturno. O planejamento da disciplina foi relacionado à justiça social, com participação efetiva das estudantes e monitoras do programa de iniciação à docência. Os principais temas apontados foram: (in)equidade; racismo; criticidade, reflexão e empoderamento; proeminência do lugar de fala e da escuta sensível como saberes necessários.

**Palavras-chave:** Colaboração; Criticidade; Complexidade; Currículo; Interseccionalidades.

## Abstract

Didactics are pertinent to the specific knowledge of each area, corresponding to the notion of specific subject didactics (*Fachdidaktik*). The objective of this article is to analyze the educational challenges related to didactics and social justice during the initial teacher education in physical education. We have investigated qualitatively the context of the undergraduate degree course in physical education teaching at the Federal University of Ceará. The discipline “didactics and physical education” is included in the curricular matrix as mandatory in the course, in the day and night cohorts. The discipline planning was related to social justice, with effective participation of students and monitors from the teaching initiation program. The main themes pointed out were: (in)equity; racism; criticality, reflection and empowerment; prominence of the place of speech and sensitive listening as necessary knowledge.

**Keywords:** Collaboration; Criticality; Complexity; Curriculum; Intersectionality.

## Resumen

Las didácticas son pertinentes al conocimiento específico de cada área, correspondiendo a la noción de didáctica de contenidos específicos (*Fachdidaktik*). El objetivo de este artículo es analizar los desafíos formativos en la temática relacionada con la didáctica y la justicia social durante la formación inicial en educación física. Investigamos cualitativamente el contexto del pregrado en educación física de la Universidad Federal de Ceará. La disciplina “didáctica y educación física” está incluida en la matriz curricular como obligatoria en el curso, en los periodos diurno y nocturno. La planificación de la disciplina estuvo relacionada con la justicia social, con participación efectiva de alumnas y monitoras del programa de iniciación docente. Los principales temas señalados fueron: (in)equidad; racismo;

criticidad, reflexión y empoderamiento; prominencia del lugar del habla y la escucha sensible como conocimientos necesarios.

**Palabras claves:** Colaboración; Criticidad; Complejidad; Currículo; Interseccionalidad.

### Résumé

La didactique est pertinente aux savoirs spécifiques de chaque domaine, correspondant à la notion de didactique de contenus spécifiques (*Fachdidaktik*). L'objectif de cet article est d'analyser les enjeux de la formation sur le thème de la didactique et de la justice sociale lors de la formation initiale en éducation physique. Nous avons étudié qualitativement le contexte du cours de premier cycle en éducation physique à l'Université Fédérale du Ceará. La discipline « didactique et éducation physique » est incluse à la matrice curriculaire dedans comme obligatoire, dans les périodes de jour et de nuit. La planification de la discipline était liée à la justice sociale, avec une participation effective des étudiantas et des moniteurs du programme d'initiation à l'enseignement. Les principaux thèmes évoqués étaient: l'(in)équité; racisme; criticité, réflexion et autonomisation; importance de la place de la parole et écoute sensible comme savoirs nécessaires.

**Mots-clés:** Collaboration; Criticité; Complexité; Curriculum; Intersectionnalité.

### Introdução

A didática em uma perspectiva de educação emancipatória lida com uma rede de insurgências contra as características racistas, sexistas, patriarcais e coloniais que ainda existem nas concepções pedagógicas. De acordo com Gomes (2020), há implicações epistemológicas nos processos de ensino e de aprendizagem que podem potencializar as idiosincrasias dos sujeitos ou confiná-las e oprimi-las nas instituições escolares. No sentido da potencialização, conforme Gomes (2020), o caráter emancipatório da didática está na valorização das ações dos sindicatos de professoras e da educação pública e gratuita – contra os interesses mercadológicos das empresas educacionais –, dos povos de terreiro – contra a intolerância religiosa –, das professoras e alunas negras e LGBTQI+<sup>8</sup> – contra o

---

<sup>8</sup> A sigla **LGBTQI+** é a que tem a maior abrangência atualmente, contudo há alterações recorrentes nas formas de representação na dinâmica social. A letra **L** refere-se à lesbica, ser humano *cis* ou *trans* que se identifica no gênero feminino e relaciona-se afetiva e/ou sexualmente com outros seres humanos do gênero feminino; **G** refere-se a *gay*, ser humano *cis* ou *trans* que se identifica no gênero masculino e relaciona-se afetiva e/ou sexualmente com outros seres humanos do gênero masculino; **B** refere-se a bissexual, àquele ou àquela que se relaciona afetiva e/ou sexualmente com seres humanos do gênero feminino, masculino ou demais gêneros; **T** refere-se a transgêneros (travestis ou transexuais), seres humanos que não se identificam com o gênero atribuído com base nos órgãos sexuais e transacionam para outro gênero – exemplificando, um ser

sexismo, o racismo e os preconceitos relacionados às questões de gênero e étnico-raciais. Contudo, as mudanças ocorrem em meio à complexidade e às tensões da dinâmica social. O sentido das transformações está na mobilização ética e política dos sujeitos, com o seu engajamento coletivo, para constituir as práticas educativas como atos emancipatórios – e (auto)críticos – respaldados nos conhecimentos científicos. Assim, conforme Gomes (2020), os saberes necessários para reorientar a didática estão nas pedagogias da diversidade que valorizam o diálogo. Essa perspectiva da didática está ancorada nas lutas dos próprios sujeitos por emancipação – na complexidade das questões identitárias de sua experiência de vida – contra as certezas que corroboram as desigualdades (GOMES, 2017). São essas resistências e insurgências dos sujeitos da educação – e dos saberes elaborados por eles – contra as injustiças sociais – do racismo, do sexismo, do capitalismo etc. – que orientam a noção contestadora de didática que é explicitada por nós neste artigo.

O nosso objetivo é analisar os desafios formativos – no campo da didática – da temática relacionada à justiça social para professoras de educação física durante a sua formação inicial na licenciatura. Para alcançá-lo, investigamos o contexto situado e específico de um curso de licenciatura, no âmbito da disciplina **Didática e educação física**, no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará. A disciplina consta na matriz curricular como obrigatória no quinto semestre do curso, nos períodos

---

humano que nasceu com órgão sexual feminino, mas se identifica com o gênero masculino; há algumas diferenciações entre travestis e transexuais e divergências entre as definições de cada termo, mas segundo a definição adotada pela Conferência Nacional LGBT de 2008, as travestis são seres humanos que nasceram com o órgão sexual masculino, mas se identificam pelo gênero feminino, embora desejem manter o órgão sexual biológico; **Q** refere-se a *queer*, que é um termo mais recente e em discussão; de acordo com a teoria *queer* – da pesquisadora Judith Butler – são seres humanos fluidos, que não se identificam com o feminino ou o masculino e transitam entre os gêneros; também podem não concordar com os rótulos socialmente impostos, assim o termo *queer* pode englobar minorias sexuais e de gênero que não são heterossexuais (ser humano que se relaciona com outro do gênero oposto, em sentido binário) ou cisgênero (ser humano que se identifica com o gênero biológico); **I** refere-se a intersexual, segundo a Sociedade Intersexual Norte-Americana, esse termo é usado para designar uma variedade de condições em que um ser humano nasce com uma anatomia reprodutiva ou sexual que não se encaixa na definição típica de sexo feminino ou masculino – por exemplo, um ser humano intersexual pode nascer com uma aparência exterior da genitália do gênero feminino mas com a anatomia interior, majoritariamente, do gênero masculino; o símbolo + engloba todas as outras letras da sigla **LGBT<sup>2</sup>QQIAAP**, como **A** de assexualidade – ser humano que não sente qualquer atração sexual, seja pelo sexo/gênero oposto binário ou pelo igual – e **P** de pansexualidade – aqueles que desenvolvem atração física, amor e/ou desejo sexual por outros seres humanos independentemente de sua identidade de gênero ou sexo biológico. Neste artigo, levamos em consideração esse contexto ao incluirmos uma breve (auto)descrição das monitoras para evidenciar algumas agendas identitárias em busca da justiça social.

diurno e noturno, e o planejamento das aulas foi relacionado a temas pertinentes à justiça social, com a participação efetiva das estudantes no processo de escolha da temática. Quanto à fundamentação teórica, transitamos entre o campo da didática e a sua pertinência aos saberes específicos de cada área – que corresponde à noção de didática dos conteúdos específicos ou *Fachdidaktik* (HEEMSOTH; WIBOWO, 2020) – do currículo escolar. No nosso caso, o foco está na educação física escolar e na problematização de questões importantes no seu processo histórico que, segundo Elliott (2017), são relevantes para não reinventar a roda em uma pesquisa vinculada à docência. Assim, no escopo conceitual de uma didática da educação física (CAPARRÓZ; BRACHT, 2007), tratamos de temáticas de relevância social para a formação de professoras progressistas, que sejam orientadas pelo sentido da justiça social e que sejam assumidamente antirracistas (NOBREGA, 2020).

Existem semelhanças quanto aos processos reflexivos, mas a tradição da didática dos conteúdos específicos (WESTBURY; HOPMANN; RIQUARTS, 1999) difere de outras concepções, como a didática de disciplinas específicas (DEVELAY, 2015). Embora ambas possam ser cotejadas pela teoria da relação com o saber (CHARLOT, 2005), valorizando as conexões que as alunas estabelecem ao aprenderem, a especificidade dos conteúdos – que representam pautas da justiça social – é o foco nesta pesquisa. No caso da didática de disciplinas específicas, segundo Develay (2015), os conteúdos estão submetidos à identidade epistemológica e paradigmática de cada disciplina. Esse não é o caso dos aspectos estruturais que caracterizam as desigualdades na sociedade brasileira – como o racismo e o sexismo, por exemplo – porque esses aspectos não estão circunscritos à dinâmica disciplinar ou curricular, mesmo que sejam problematizados no processo de escolarização. Assim, como escolhemos tratá-los como temas específicos, as questões sobre a identidade ou a especificidade da educação física escolar, embora sejam pertinentes à didática de disciplinas específicas, não fazem parte do escopo deste artigo. Já a didática dos conteúdos específicos pressupõe um campo de investigação empírica, que difere de uma didática geral ou de uma teoria da aprendizagem (VAN DIJK; KATTMANN, 2007). Há espaço para o estudo sistemático e empírico dos preconceitos das alunas sobre um tema de ensino, problemas associados a um conteúdo ou como as aulas

são organizadas a partir de uma temática desafiadora (KECK; KÖHNLEIN; SANDFUCHS, 1991).

Assumimos a didática como uma disciplina fundamental para o exercício da docência, como referência crítica para tencionar e cotejar os marcos teóricos a partir das práticas educativas insurgentes e dos saberes originários nas realidades escolares. Para Libâneo (2015), a especificidade epistemológica da didática consiste em assegurar a unidade entre a aprendizagem e o ensino na relação com um saber, em situações contextualizadas que orientam cada alun@ na sua atividade autônoma – e relacional com colegas ou adult@s – para apropriar-se de tudo que é produzido culturalmente pela experiência humana, como a ciência. Além disso, de acordo com Franco (2020), o processo de escolarização nas escolas públicas requer contornos epistemológicos na prática didática que deem sustentação à utopia de ensinar tudo a tod@s. Nesse sentido, a pedagogia e a didática são indissociáveis, sendo necessária uma didática intercultural para enfrentar os desafios complexos dos processos de ensino e de aprendizagem (FRANCO, 2020). Essa perspectiva aponta a direção de um projeto educativo baseado no diálogo, em que as diferenças entre os sujeitos se articulem continuamente e criativamente.

Com esse olhar, a noção de relação com o saber – e seus elementos (CHARLOT, 2000; VENÂNCIO, 2017) – é situada como possibilidade para ampliar a compreensão da humanização dos sujeitos implicad@s em processos de ensinar e aprender. Podemos considerar também que essa assunção questiona a noção reducionista de didática como instrução, baseada exclusivamente na técnica instrumental para ensinar. A relação com o saber, enquanto teoria, permite-nos vislumbrar as apropriações que os sujeitos fazem ao serem inserid@s em um mundo pré-existente – que é a condição humana de estar “já aí” no mundo (CHARLOT, 2005, p.45). Essa inserção é feita de forma singular, mediada socialmente e intersubjetivamente com outr@s human@s, em atividades relacionais e de domínio de objetos, além da diversidade de seus saberes. Nesse sentido, embora a relação com o saber seja singular – porque a individualidade remete à singularidade de cada ser humano –, podemos falar em relações com os saberes – porque as subjetividades são plurais – que constituem as figuras do aprender e explicitam as tessituras epistêmica, identitária e social do sujeito ao aprender. A didática precisa reconhecer que cada sujeito

tem uma história singular, escrita em relações de saberes consigo mesmã e com outrã, por isso há também uma história narrada socialmente. Por um lado, a escola, a universidade e as práticas educativas se inserem nas vidas dos sujeitos. Por outro lado, os processos didáticos e as temáticas contemporâneas formam um conjunto de questionamentos que reverberam as demandas políticas, estéticas e históricas das vozes silenciadas. As facetas de ambos os lados são convergentes.

### **Pressupostos metodológicos**

Quanto à fundamentação metodológica, a pesquisa tem um itinerário qualitativo (LUTTRELL, 2010), organizado colaborativamente, e as escolhas investigativas estão ancoradas em assunções pedagógicas críticas e na prioridade da promoção da justiça social na docência (PHILPOT; SMITH; OVENS, 2019). O contexto do curso de licenciatura que investigamos aponta indícios de que há preocupação com a criticidade na formação de professorãs (SANCHES NETO et al., 2020). De acordo com Sanches Neto et al. (2020), o curso avança no sentido da justiça social em algumas disciplinas obrigatórias e optativas, como: Fundamentos socioantropológicos da educação física; Estudos culturais e sócio-históricos em educação; Pedagogia de Paulo Freire e educação física. Entretanto, esses indícios preliminares – baseados nas perspectivas de estudantes egressãs – não apontam detalhadamente o caso específico da disciplina de Didática e educação física no curso. Por isso, optamos por aprofundar a compreensão sobre essa aparente lacuna, sendo subsidiadã por estudantes que cursaram recentemente a disciplina. As nossas duas questões de pesquisa são as seguintes:

- a) A didática contribui efetivamente para a formação de professorãs de educação física progressistas quanto à justiça social?
- b) Quais são os desafios formativos da temática vinculada à didática e à justiça social para ãs estudantes?

## - O contexto da pesquisa na disciplina de didática

A disciplina de Didática e educação física, inicialmente planejada para ações presenciais, foi suspensa em março de 2020 e reorganizada a partir de um plano emergencial de reposição, elaborado pelas dois docentes (Luciana e Luiz) responsáveis pela disciplina e por quatro estudantes (Brena, Breno, Iury e Yasmin) monitoras do Programa de Iniciação à Docência (PID). Todas as seis participamos efetivamente de todas as fases da pesquisa vinculada à disciplina e somos as coautoras deste artigo. No processo de reelaboração da disciplina, entre os meses de abril e junho, estabelecemos a previsão de dez semanas de duração – de julho a setembro de 2020 – com o formato de ações síncronas e assíncronas, tanto no período diurno quanto no noturno. Para fomentar a criticidade das estudantes matriculadas na disciplina, decidimos pela proposição dos seis temas que constam na Figura 1. Organizamos uma enquete no ambiente virtual de aprendizagem utilizado com as turmas (SIGAA), na qual as estudantes escolheriam, em ordem de preferência, as temáticas mais desafiadoras para a sua formação como professoras de educação física, mediante justificativas. Esse aspecto de buscarmos uma escolha justificada foi subsidiado pela noção de planejamento participativo, adaptada para o contexto pandêmico (FLOR et al., 2020).

**Figura 1.** Temáticas com relevância social para a própria formação inicial das professoras

<i>sexismo nas relações entre as professoras e com as alunas</i>	<i>racismo nas relações entre as professoras e com as alunas</i>	<i>criticidade, reflexão e empoderamento das alunas a partir das aulas</i>
<i>justiça social e (in)equidade (gênero, etnia, classe social etc.) nas aulas</i>	<i>proeminência do lugar de fala e da escuta sensível como saberes necessários</i>	<i>especificidade humana nos processos de ensino e de aprendizagem</i>

## - Participantes, critérios e processo de análise

A delimitação metodológica desta pesquisa se ateve ao levantamento dos quatro temas considerados mais relevantes na enquete junto às turmas: (1) justiça social e (in)equidade; (2) racismo; (3) criticidade, reflexão e empoderamento; (4) proeminência do

lugar de fala e da escuta sensível como saberes necessários. A enquete foi respondida por trinta e três (33) alun@s matriculad@s no período diurno e por dez (10) no período noturno, sendo que, como preocupação ética, respeitamos o anonimato d@s participantes. Organizamos @s alun@s em grupos de trabalho (GT) dentro de cada turma, sendo que todos os grupos trataram de todas as temáticas. Então, mediante diálogo, atribuímos os temas selecionados para cada um@d@s monitor@s, que escolheu o tema mais pertinente para aprofundar dentro do seu próprio campo de interesse acadêmico, características pessoais e história de vida. Analisamos as implicações da temática, de acordo com as reflexões d@s estudantes monitor@s e das justificativas d@s alun@s nas duas turmas. Realizamos a análise de cada tema em três momentos: primeiro, esboçamos uma estrutura teórica e identificamos os principais pressupostos da temática; segundo, confrontamos os pressupostos teóricos por aproximação ou distanciamento às justificativas d@s alun@s; terceiro, sintetizamos os argumentos à luz do arcabouço teórico e redimensionamos os achados, que apresentamos nas próximas seções.

## **Pressupostos teóricos da temática da justiça social no campo da didática**

De acordo com Libâneo (2016), a didática precisa se preocupar com a relação d@s alun@s com o saber porque ela é desvalorizada nos currículos orientados por políticas neoliberais. Para Charlot (2019, 2020), a barbárie é um desafio que se impõe na contemporaneidade à intencionalidade pedagógica d@s professor@s, que implica a opção por um certo tipo de bricolagem pedagógica ou pelo aprofundamento de um projeto antropológico de educação. Segundo Charlot (2020), vivemos em um mundo que está engendrando novas formas de barbárie – por exemplo, no campo dos discursos – e ações que acentuam os velhos problemas do capitalismo. Nesse sentido, o cinismo precisa ser confrontado porque é uma manifestação do privilégio da branquitude que não pode ser encarada levianamente, com humor ou desdém. Essa concepção se coaduna à noção de resistência da *América Ladina* – expressão cunhada a partir da obra de Gonzalez (1984) – para designar as lutas contra a invisibilização d@s afrolatin@s no continente americano e o esforço para valorizar o movimento negro educador no Brasil e em outros países (GOMES,

2017; VENÂNCIO; NOBREGA, 2020). As insurgências e as lutas nesse processo histórico não podem ser desmobilizadas, sobretudo em um contexto de pandemia como é a realidade atual (SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2020). Assim, certos detalhes são importantes, segundo Castro e Queiróz (2020), como a diferenciação entre educação a distância (EaD) e ensino remoto. As adaptações que identificamos no itinerário desta pesquisa denotam que as ações podem ser classificadas como ensino remoto, sendo mais flexíveis que a EaD em alguns aspectos, porém menos estruturadas e planejadas.

De acordo com Candau e Koff (2015), o campo crítico da didática perpassa os desafios da contemporaneidade porque segue reinventando caminhos, mas sem a pretensão de reinventar a roda. Isso ocorre porque o estudo de cada aula é relevante, já que os desafios em todas as aulas são diferentes e únicos, mesmo que certas regularidades possam ser identificadas, como apontado por Elliott (2017) sobre a importância do estudo da aula (*lesson study*). Assim, estudar a aula é um desafio (auto)formativo para professoras de todas as áreas. Contudo, Heemsoth e Wibowo (2020) questionam: afinal, quais são os saberes que importam para as professoras de educação física? A dúvida, nesse caso, é sobre como a didática direcionada aos componentes curriculares específicos pode contribuir para o aprofundamento dos saberes nos processos de ensino e de aprendizagem. Conforme Assmann e Pich (2011), há um ato e uma potência na dinâmica da educação física escolar. Entretanto, mesmo as proposições teórico-metodológicas progressistas atêm-se às técnicas de movimento porque insistem em prestar atenção às objetivações culturais do movimento e à concepção dos sujeitos como construtoras dos elementos da cultura. Para Hopper e Kruißelbrick (2002), o ensino de elementos culturais na educação física – como o jogo, por exemplo – precisa ser proposto como uma forma de compreensão do porquê antes da preocupação com o como. Não é equivalente a dizer que os fins justificam os meios ou *vice versa*. As finalidades, assim como os meios, importam à perspectiva da justiça social.

Nogueira, Maldonado e Silva (2020) abordam outro desafio recorrente para evitar injustiças nas aulas, que é a preocupação com processos avaliativos na construção da didática. Entendemos que esse é um encaminhamento necessário à teorização da didática na educação física (CAPARRÓZ; BRACHT, 2007). De acordo com Silvano, Venâncio e

Sanches Neto (2020), há inúmeros desafios avaliativos à educação física escolar, que dificultam a teorização sobre a avaliação, por isso há necessidade de buscar respaldo em evidências empíricas em cada processo de ensino e de aprendizagem. É por isso que, no caso deste artigo, buscamos associar os achados à elaboração teórica realizada pelas próprias estudantes. Como teorização desse processo, concordamos com as reflexões de Lima et al. (2020), de que a didática tem como objeto o processo de ensino caracterizado pelo trabalho das professoras, mas que se preocupa também com a atividade intelectual das alunas enquanto sujeitos que precisam se colocar em condições de aprender. Então, a didática agrupa organicamente as mediações entre os conteúdos, os objetivos do ensino, os métodos e as possibilidades de aproximações interdisciplinares do currículo (LIMA et al., 2020).

Como um campo do saber, a didática reúne conhecimentos e modos de ação pedagógica, constituindo o estatuto de uma teoria geral do ensino, partilhando um conjunto de estudos indispensável para as professoras (LIBÂNEO, 2016). Assim, a didática enfrenta uma dualidade porque faz a mediação entre os saberes teóricos e científicos da educação escolar e os saberes da prática docente na escolarização. A didática possibilita a convergência entre esses saberes, explicitando as relações entre os processos de ensino e de aprendizagem. Em uma perspectiva ampliada, ancorada na complexidade e na criticidade, a didática possibilita que as professoras qualifiquem o seu trabalho docente, criem condições e estratégias para assegurar uma prática de ensino reflexiva e (auto)crítica (LIMA et al., 2020). Reforçamos, portanto, que a didática não é um manual e a prática docente não deve ser confundida como reprodução simplista de estratégias. Entretanto, o debate sobre a didática na educação física escolar tem sido negligenciado pela área (CAPARRÓZ; BRACHT, 2007). Houve uma desvalorização das discussões pedagógicas até meados da década de 1970, acentuando o ensino de modo reducionista e tecnicista, mediante a despolitização do debate educacional. No entanto, conforme Caparróz e Bracht (2007), esse contexto mudou com as repercussões da abertura política na década de 1980, marcada por um intenso discurso progressista, denunciando o tecnicismo na educação e atacando o simplismo na didática.

Há também a problemática do distanciamento entre os estudos acadêmicos e a realidade das escolas, configurando uma desarticulação para professoras que, aparentemente, dominam os conteúdos de ensino, mas sem materializá-los na aprendizagem das alunas (LIMA et al., 2020). Contudo, Maldonado et al. (2018) identificaram práticas educativas, que consideram inovadoras e progressistas, sendo realizadas nas escolas a partir da educação física escolar. Para ampliá-las, é preciso torná-las visíveis para mais professoras engajadas em processos de ensino e de aprendizagem progressistas, com o sentido da concretização da justiça social no Brasil. Então, além dos projetos curriculares, a didática também é fundamental para ampliar esse alcance porque abrange as conexões entre o planejamento e a intervenção pedagógica, com estratégias de ensino coerentes para promover a criticidade e a transformação das realidades vividas (LIMA et al., 2020; MALDONADO et al., 2018).

As questões didáticas não podem ser deixadas em segundo plano, ainda que os problemas do cotidiano escolar careçam de prestígio nas decisões sociopolíticas, como enfatizado por Caparróz e Bracht (2007). Os cursos de formação inicial de professoras de educação física acabam por não fortalecer os aspectos sociopolíticos atrelados às questões dos cotidianos escolares. Assim, há brechas que configuram uma formação distanciada dos contextos escolares e as professoras têm dificuldades no trabalho docente. Todavia, conforme Sanches Neto et al. (2020), estudantes egressas do curso de licenciatura que investigamos indicam que há de fato preocupação com a justiça social no currículo. Para avançarmos, é necessário discutirmos as demandas escolares em colaboração com a universidade. Essa problemática reforça a importância de uma didática crítica na prática pedagógica, valorizando uma relação dialógica entre as questões sociopolíticas e as decisões didáticas sobre o ensino (CAPARRÓZ; BRACHT, 2007). A didática se aproxima da justiça social à medida que “ensinar tudo a todas” pressupõe garantir um direito comum a todas. Segundo Freire (1975), para vivermos uma sociedade justa socialmente, a justiça social precisa ser implantada antes da caridade.

Nesse sentido, Conceição e Cammarosano-Onofre (2013) acreditam que todas as situações de aprendizagem ultrapassam os conteúdos e possibilitam a reflexão sobre valores, crenças e atitudes. Ribeiro (2017) valoriza o debate sobre questões sociais que

podem emergir dessas reflexões nos mais diversos ambientes. Assim, encontramos nos contextos escolares – à luz da didática – espaços propícios para diálogos sobre a (in)justiça social a partir de contradições. Por exemplo, Conceição (2020) destaca que o direito à educação pertence a tod@s, mas questiona se esse direito é concretizado. Há sujeitos – majoritariamente, negr@s, pobres e em situação de vulnerabilidade social – que se afastam do ambiente escolar (CONCEIÇÃO, 2020). Então, identificar possíveis condicionantes desse afastamento nos ajuda a compreender a complexidade dos desafios didáticos. Para Conceição e Araújo (2020), as relações étnico-raciais podem ser relativas aos princípios de conexão entre escola e sociedade, que implicam na práxis pedagógica vista como práxis social. Por sua vez, as relações com os saberes na formação de professor@s respondem aos princípios relativos à conexão entre teoria e prática ou à interdependência do ensino e da aprendizagem (CHARLOT, 2005). Como esse sentido formativo fundamenta-se na investigação das próprias práticas educativas, há emergência de práticas colaborativas entre professor@s-pesquisador@s que respondem ao princípio da interconexão entre ensino e pesquisa (CONCEIÇÃO; ARAÚJO, 2020). A abertura aos diálogos sobre a (in)justiça social pressupõe uma educação transformadora e viabiliza a formação de sujeitos crític@s.

- Justiça social e (in)equidade (gênero, etnia, classe social etc.) nas aulas

Na perspectiva da estudante (Brena<sup>9</sup>) que trabalhou como monitora da disciplina e também do estágio supervisionado, a organização de ações remotas oportunizou abordarmos temas específicos para apresentarmos às turmas de forma síncrona. Esses temas, um por vez, foram abordados a cada encontro. Brena foi responsável pela temática da justiça social, (in)equidade de gênero, etnia e classe, que foi apresentada logo após três proposições teórico-metodológicas da educação física escolar – fenomenológica, revolucionária e sistêmica – serem explicadas pelas professor@s responsáveis pelas turmas.

---

<sup>9</sup> Brena identifica-se como mulher, branca, reconhecendo também sua posição de privilégio em certos aspectos sociais. Brena tem como linha de pesquisa a temática do gênero sob o olhar da interseccionalidade, que se desdobra perante os sujeitos e a sociedade,

Problematizamos quinze proposições no total e aquela era a terceira aula sobre esse assunto.

Apesar do tema central ser a justiça social, a temática é muito abrangente, compreendendo o papel do Estado e algumas políticas públicas que poderiam ser realizadas, visando diminuir as desigualdades. Então, Brena discorreu sobre o conceito de binaridade no contexto social e nas relações de poder (FOUCAULT, 1987, 1993) e utilizou obras de pesquisadoras que abordam o feminismo em uma perspectiva pós-estruturalista (BUTLER, 1999; DAVIS, 2016; LOURO, 2018). A monitora enfatizou a necessidade de superação da sociedade binária, apresentando a possibilidade de um poder transitório nas relações dicotômicas, tendo em vista a liberdade dos sujeitos e seu potencial de revolta para lutar contra opressões e desigualdades. Nesse sentido, Brena associou a explicação à proposição sistêmica, a partir de exemplos dos conceitos em oposição que foram apresentados na aula.

A seguir, Brena enfatizou os conceitos de identidade, diferença e igualdade. Ela ressaltou que o conceito de identidade se vale de uma referência – seja do próprio sujeito ou apropriada por ele – porque já foi imposta como normativo. Logo, Brena explicou que, quando pensamos no termo diferença ou em alguém que é diferente de cada um de nós, como sujeitos, essa diferença está baseada em uma referência pessoal, levantando dúvidas: O que é ser diferente? Quem determina o que é diferente? O que significa ser diferente? Essas questões remetem à concepção de igualdade e de diferença, que a monitora discutiu a partir de Scott (1988) e Louro (2018), indicando que não há necessidade de determinar os sujeitos como iguais ou não-idênticos, mas como equivalentes. Essa concepção permite-nos compreender quem somos, que é cada sujeito, mas sem determinar ou julgar os outros de acordo com critérios normativos do que significa ser socialmente aceito.

Como reflexão, conclusiva para aquela aula, Brena apresentou o conceito de interseccionalidade, ancorado nas questões de opressões atreladas aos diferentes grupos desfavorecidos. A nossa intenção foi fomentar a necessidade de um olhar empático, com o intuito de fortalecer lutas diversas e não apenas as do grupo em que cada aluna da turma – como sujeito de si – se identifica. Assumindo essa intencionalidade pedagógica, a

monitora evitou uma hierarquização de opressões, abordando a situação de outros grupos minoritários. Brena explicou que o termo minoritário pode ser falacioso porque, quando falamos minoritário, nos referimos a um grupo que tem direitos mínimos ou negados, tendo em vista que não se trata de uma parcela minoritária da população brasileira; pelo contrário, é a maioria. Ademais, a monitora associou o conceito de interseccionalidade e a necessidade de superação das noções binárias à proposição revolucionária. Como síntese, discutimos as proposições em uma perspectiva crítica de justiça social, tratando da realidade social vivenciada pelas alun@s.

- Racismo nas relações entre as professor@s e com as alun@s

Para o monitor (lury<sup>10</sup>) responsável pelo aprofundamento da temática antirracista, a perspectiva crítica da didática no percurso formativo de professor@s de educação física requer o reconhecimento das implicações do racismo nos processos de ensino e de aprendizagem. Acreditamos que a disciplina de didática pode contribuir para que as licenciand@s se apropriem de diversos temas urgentes da sociedade contemporânea, discutindo a pertinência desses temas na escolarização. Nesse sentido, a luta permanente contra o racismo é o tema estrutural mais urgente no Brasil (ALMEIDA, 2018; SOUZA, 2018, 2019). Os contextos estruturados do racismo são vividos pela maioria das brasileir@s há séculos e, na atualidade, a temática antirracista está cada vez mais presente na mídia. Como exemplo, lury comentou sobre a expansão mundial do movimento “Vidas negras importam” (*Black lives matter*), como parte de uma luta complexa e sistemática contra as desigualdades sociais. O monitor questionou as turmas: Mas, afinal, essas vidas importam para quem?

lury explicou que, para entendermos o racismo, é preciso que tenhamos conhecimentos da diversidade dos povos negros e das consequências diaspóricas sobre cada ser humano negr@, abrangendo os corpos, as demandas ambientais, os elementos

---

<sup>10</sup> lury identifica-se como um jovem preto, homossexual e da periferia, que conseguiu enxergar sua negritude dentro do processo (auto)formativo no ensino superior, traçando um percurso de compreensão das relações étnico-raciais e as possibilidades de uma educação física antirracista na educação básica.

culturais e a intersubjetividade nos movimentos. Há tabus – assentados em preconceito e discriminação – que tornam desafiadora a identificação de quem é negro no Brasil. Esses tabus estão associados a uma diversidade de pautas (LIMA et al., 2020). Existem características físicas que tornam a identificação dessa população mais evidente, como o tom da pele – que faz parte de uma pauta controversa, denominada colorismo – e outras idiosincrasias que fortalecem a identidade étnica, como a textura dos cabelos (GOMES, 2002) – assim como a escolha por penteados<sup>11</sup>, que é um aspecto antropológico (LOUCHART, 2019) – ou o formato do nariz, a espessura dos lábios etc. Além disso, como demandas geográficas e sociológicas, ressaltamos que as negras estão inseridas em todos os contextos; porém, na maioria dos casos, a sua visibilidade é associada às favelas, aos bairros periféricos ou, ainda, às vinculações socioculturais generalizadas como “enraizadas na negritude”, mas com diferenças entre si que variam do *rap* ao samba, por exemplo.

O monitor apontou que a palavra racismo tem vários significados diferentes na linguagem do cotidiano, na literatura ou na mídia. Para Guimarães (2004), o racismo se reporta às atitudes, às preferências e aos gostos que são ensinados sob a concepção da superioridade racial de seres humanos brancos, de acordo com o plano moral, físico, estético, intelectual etc. Lury explicou que, como consequência, há uma construção enviesada – porque o viés é racista – sobre o caráter, a conduta e a personalidade de cada sujeito que faz parte da população negra, bem como a determinação dos seus espaços sociais de convívio (GUIMARÃES, 2004). Então, o monitor compartilhou a reflexão de que o racismo se refere a uma doutrina pseudocientífica, que afirma a existência de raças humanas – diferenciadas hierarquicamente em qualidades psicológicas, físicas, morais e intelectuais – e a crença na superioridade ou na inferioridade entre as raças. Lury explicou que essa pauta falaciosa é designada como racialismo e que os primeiros registros textuais sobre o racismo datam do século XVI, quando os europeus criaram um sistema ideológico

---

<sup>11</sup> O sentido antropológico dos penteados tem origem no continente africano e foi transportado para o Brasil junto com a história invisibilizada dos seus povos, como seres humanos forçados à escravidão. Apesar de terem vivido subjugados, como escravizados, lutaram para manter a sua cultura e a simbologia como alicerces de resistência. Os cabelos *afros* têm as tranças como um dos seus penteados mais tradicionais, que expressam simbologias e agem como manifestação visual identitária de resistência, configurando-se enquanto um discurso positivo de afirmação étnica da população negra no Brasil. Assim, penteados *afro-brasileiros* são manifestações de identidades e simbologias ligadas ao universo cultural africano (SILVA, 2012).

de valores – assegurado por leis internacionais e baseado nos seus próprios interesses – que culminou no processo criminoso de escravização e do tráfico transatlântico de seres humanos de outras raças.

Segundo Rodrigues (2012), o corpo da negra foi considerado uma mercadoria, sendo vendido, alugado, emprestado, hipotecado, herdado – ou seja, foi violentado intergeracionalmente – e manipulado de acordo com os desejos e as ambições das brancas, que detinham o direito legal como donas. Lury comentou que no território brasileiro não foi diferente, com a invasão das portuguesas e de outros povos europeus. O monitor também detalhou a precariedade do transporte nos navios desde o continente africano e como as negras foram escravizadas e submetidas pelas escravocratas, sem ter direito a absolutamente nada, assim como os povos indígenas, que foram invadidos e exterminados no mesmo período (PEREIRA; VENÂNCIO, 2021). Após séculos de exploração e sem qualquer reparação desse crime histórico, um processo tardio de abolição foi realizado em 1888 como transição para o capitalismo industrial no Brasil (SANCHES NETO; OYAMA, 1999). Entendemos que o sistema capitalista, desde então, continua sendo construído pela desigualdade social, sem observância dos direitos necessários para a sobrevivência – e cada vez mais longe de respeitar a dignidade – das negras e indígenas. Assim, o racismo é um problema estrutural e permanente no país, sendo propagado em dois planos: o simbólico, que fortalece a ideologia da superioridade na ordem – tida como natural – de uma hierarquia fictícia; e o material, que exclui a população negra e indígena do acesso aos mesmos recursos – garantidos pela legislação, mas não concretizados pelas políticas públicas – que são destinados para as brancas (NOBREGA, 2020).

Como síntese, Lury argumentou que a educação é fundamental na construção de uma sociedade justa – e, portanto, livre de racismo – em todas as áreas; por exemplo, o desenvolvimento de um projeto pedagógico sobre educação física antirracista, que fomenta a discussão, o reconhecimento, a resistência e a visibilidade negra, bem como a construção das identidades quanto à raça, etnia e gênero (NOBREGA, 2020). O monitor refletiu que a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) estabelece a educação das relações étnico-raciais (ERER) como direito humano fundamental, mas que o intuito da educação antirracista é viabilizar processos para fortalecer a luta contra o sistema racista estruturado no país

(GOMES, 2017). Nesse âmbito, Nobrega (2020) aponta o desafio de resgatar a história da população negra brasileira, recriando ações pedagógicas fundamentadas na diversidade. Daí a urgência da sensibilidade, da alteridade, das reivindicações e dos saberes do movimento negro educador para constituir a educação física antirracista (GOMES, 2017; VENÂNCIO; NOBREGA, 2020). Nobrega (2020) acrescenta que precisa haver legitimidade da ERER na consciência política das professoras para discutir criticamente como a sociedade brasileira é racista e sexista. Lury ressaltou o impacto desses preconceitos na exclusão e na anulação dos corpos negros na educação física escolar, bem como as possibilidades de enfrentamento. Desse modo, como conclusão àquela aula, enfatizamos a relevância de abordar o racismo na formação universitária e na escolarização – e todos os lugares em que uma negra possa ser ouvida – para explicitar como as desigualdades sociais afetam cada sujeito e toda a população negra, que é a maioria no Brasil.

- Lugar de fala e escuta sensível como saberes necessários

Partindo de um olhar crítico e reflexivo sobre as competências atribuídas à educação física escolar, o monitor (Breno<sup>12</sup>) responsável pela temática do lugar de fala e da escuta sensível apontou que, de acordo com Freire (1996), existem saberes necessários à docência. Breno explicou às turmas que esses dois temas são relevantes para a (auto)formação humana, assim como os conteúdos desenvolvidos corriqueiramente nas aulas. O lugar de fala é um conceito importante, que difere do significado mais simples desse termo: momento quando uma fala e as outras permanecem caladas para ouvir (INFORMAL, 2020). Para Ribeiro (2017), o termo está relacionado ao reconhecimento do sujeito como ser social e, sobretudo, à reflexão de como esse lugar imposto socialmente dificulta a possibilidade de transcendência. O monitor apontou que dialogar sobre o lugar de fala é equivalente à articulação entre o lugar social e a localização do poder dentro da sociedade (RIBEIRO, 2017). Então, discutimos como os sujeitos de um grupo social compartilham experiências em comum, que atravessam cada sujeito dentro de uma matriz

---

<sup>12</sup> Breno identifica-se como homossexual e filho de projetos sociais, tendo interesse pela temática da (in)justiça social e pelas possibilidades de resistir e de contribuir nos processos críticos da educação.

de dominação que inviabiliza alguns grupos de, por vezes, ocuparem determinados espaços, cargos ou funções. À medida que esse grupo está localizado na sociedade, os sujeitos começam a se perceber coletivamente e atribuem significados ao próprio pertencimento. Assim, segundo Fontana (2017), o lugar de fala remete à reflexão sobre a distribuição de poder na sociedade ao longo do processo histórico, às lutas por reconhecimento e à resistência ao que é imposto àquilo que é imposto.

Breno explicou que os marcadores de poder da sociedade contemporânea coadunam-se à desigualdade e que, para Ribeiro (2017), há um olhar universalizado para alguns grupos específicos. Esses grupos, por sua vez, não se entendem enquanto grupo porque tem acesso a privilégios que são negados a outros. Esse é o caso, por exemplo, de grupos constituídos majoritariamente por brancos e que veem a si mesmos como totalidades. Por isso, para superar as visões totalitárias, é necessário a cada sujeito identificar quais são os marcadores que permeiam a sua identidade enquanto ser humano e, assim, reconhecê-la no mundo. Diante disso, o monitor explicou que se torna viável entender as possibilidades identitárias desses marcadores. Breno mencionou que Sodrê (2019) relaciona o lugar de fala com o diálogo e admite que o território da comunicação é mais amplo do que a dimensão disciplinar dos conhecimentos. Nesse sentido, abordamos que a criticidade da didática precisa abranger a complexidade, a especificidade e a transdisciplinaridade (VENÂNCIO et al., 2020). Ribeiro (2017) elucida que todos precisamos ter as nossas vozes ouvidas para termos reconhecimento quanto aos nossos direitos e deveres, bem como para confrontarmos quaisquer privilégios. Todos têm lugar de fala, como sujeitos, sendo necessário perceber qual grupo e quais marcadores lhe pertencem para identificar as características das desigualdades que existem na sociedade.

Além da necessidade de diálogo entre os grupos identitários, considerando as adversidades que atravessam as experiências compartilhadas em cada grupo, Breno explicou que precisamos olhar como o lugar de fala de cada um interfere nesse processo. Refletimos, assim, sobre como a sociedade engendra e cerceia inquietações sobre ela mesma. O estudo e a pesquisa contribuem efetivamente para diálogos com outros grupos, desde que não tenham a intenção de roubar o lugar de fala de quem é a dona de fato dessa fala, porque ninguém é melhor que a própria sujeito para falar sobre a condição humana

em que vive. Desse modo, dialogar sobre as desigualdades sociais nas aulas de educação física – quando as alun@s estão em processos intersubjetivos intensos de formação identitária e reconhecimento da sua individualidade – proporciona espaços críticos e tempos de reflexão sobre como as características da sociedade em que estamos inserid@s são impostas sobre nós.

Já o conceito de escuta sensível foi explicado pelo monitor às turmas como um saber necessário para professor@s e alun@s nas aulas de educação física na educação básica. Breno apontou que Cancherini (2010) relaciona esse termo à possibilidade metodológica de saber sentir o universo subjetivo – afetivo, imaginário e cognitivo – e de compreender as condutas de cada sujeito – atitudes, comportamentos, sistemas de ideias, valores, símbolos e mitos. Desse modo, a escuta sensível permite aprimorar a percepção, confrontar os preconceitos e, principalmente, compreender a outr@s como sujeito (CANCHERINI, 2010). Breno também argumentou que, para Barbier (1998), esse tipo de escuta tem três perspectivas: a científico-clínica, que se assemelha à metodologia da pesquisa-ação; a poético-existencial, que se relaciona ao imprevisível, concernente às ações das minorias e às idiossincrasias de tod@s; e a espiritual-filosófica, que considera os valores mais profundos do ser humano – que dão sentido à vida – e investe naquilo que é mais íntimo a cada um@ de nós.

O monitor compartilhou o pensamento de Freire (1996) sobre uma relação horizontal entre professor@s e alun@s, justificando que conhecer as alun@s que frequentam os nossos ambientes de aula é fundamental para efetivarmos os processos de ensino e de aprendizagem. Então, a viabilização do diálogo nesses ambientes pode – verdadeiramente – proporcionar para a alun@ um espaço seguro de exposição dos seus pensamentos. Nas situações de ensino remoto, a abertura ao diálogo é ainda mais relevante para entendermos as especificidades dos contextos de vida e as individualidades das alun@s. Como síntese daquela aula, refletimos que desenvolver a escuta sensível no âmbito da educação física escolar é uma possibilidade metodológica para aproximar mais as professor@s das alun@s, fortalecendo as relações com os saberes (VENÂNCIO, 2019) a partir de um processo – formativo e colaborativo – baseado em confiança mútua. Ao abordarmos assuntos pertinentes às vinculações socioculturais, que interferem cotidianamente na vida

das alunãs, entendemos que problematizar as relações interpessoais contribui à formação crítica e reflexiva, desenvolvendo conceitos para a vida. Como expectativa, acreditamos que essa perspectiva de sensibilidade na escuta tende a influenciar a escola e, por sua vez, a sociedade.

- Criticidade, reflexão e empoderamento das alunãs a partir das aulas

A monitora (Yasmin<sup>13</sup>) responsável pela temática da criticidade, reflexão e empoderamento problematizou as implicações de que – diante da pandemia da covid-19 – diversas ações tiveram que ser modificadas, como as aulas nas universidades (D’ÁVILA; MACHADO; RADEL, 2021). O redimensionamento das ações remotas – síncronas e assíncronas – intensificou o uso de diversas plataformas tecnológicas digitais e os programas de bolsas universitárias também tiveram mudanças nesse contexto, como no caso das bolsistas do PID (monitores das disciplinas), que acompanham as ações síncronas e assíncronas juntamente com as professoras. Essa contextualização foi importante para situar a temática para as turmas na própria realidade vivenciada. Yasmin tratou inicialmente da criticidade, apontando que é preciso um esforço rigoroso para que a curiosidade ingênua se critique (FREIRE, 1996). Ao criticizar-se, uma curiosidade epistemológica emerge porque é permeada pelas lutas do nosso contexto social. A monitora explicou que, para Freire (1996), a curiosidade ingênua está associada ao senso comum e ao que é imposto pela sociedade; porém, a curiosidade epistemológica é qualitativamente mais profunda e crítica. Com esse processo, ao nos manifestarmos como professoras-pesquisadoras, nos apropriamos dos achados sobre o nosso próprio trabalho porque compreendemos as intersubjetividades do que ensinamos e pesquisamos (OLIVEIRA et al., 2019), bem como os indícios do que as alunãs aprendem (VENÂNCIO et al., 2016).

---

<sup>13</sup> Yasmin identifica-se como mulher e ativista vegana, que defende uma sociedade não especista e acredita que, por meio da educação e de um olhar crítico, podemos retirar a venda da população sobre o que é posto pelas classes dominantes.

Yasmin explicou que a reflexão está vinculada à prática docente crítica e engendra um movimento dialógico – que é metodológico, ético e promove o diálogo – entre o fazer e o pensar sobre o fazer (NEPOMUCENO et al., 2019). Assim, precisamos encurtar a distância entre a curiosidade ingênua e a epistemológica para, a partir disso, refletir sobre como as nossas ações decorrem da curiosidade que foi criticizada. Nesse sentido, precisamos nos assumir como professoras durante a formação na licenciatura. “Quanto mais me assumo como estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p.38). Para uma melhor compreensão sobre a criticidade e a reflexão, na lógica freireana, a monitora apresentou um exemplo sobre o ativismo vegano – que está encarnado na sua subjetividade e na sua conduta como professora – e explicou que a criticidade é pouco enfatizada sobre esse tipo de ativismo. Para Yasmin, atualmente, sabemos de forma ingênua que há exploração animal e humana – e que os seres humanos também são animais – no processo de fabricação de alimentos e outros produtos de origem animal. Como a curiosidade ingênua está atrelada ao senso comum, por um lado, sabemos que ocorre essa produção, mas há seres humanos que aceitam essa condição e optam por continuar consumindo.

Por outro lado, Yasmin explicou que quando há esforço epistemológico e crítico para a superação da curiosidade ingênua, a percepção da exploração abrange outras formas de aceitação e permite identificar as contradições. À medida que estabelecemos novas opções, a nossa criticidade promove ruptura, tomada de decisão e novos compromissos. Então, ao nos aprofundarmos em pesquisas sobre o tema, aceitamos que há evidências da exploração e podemos encontrar novos caminhos a serem seguidos para não corroborar com essa exploração. Logo, ao assumirmos que há males no consumo de alimentos e de outros produtos de origem animal, podemos nos mover no sentido de evitar esses males. A monitora argumentou que o pressuposto da reflexão sobre nossas ações é de fomentar a curiosidade epistemológica e, para isso, os nossos caminhos reflexivos precisam ser escolhidos para superar a curiosidade ingênua. Como conclusão provisória, Yasmin apontou que é na prática de não consumir os alimentos e outros produtos de

origem animal, que a aceitação da exploração animal e humana se concretiza materialmente. Portanto, há uma relação nítida entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Quanto à discussão sobre o empoderamento, a monitora conceituou que “empoderar, dentro das premissas sugeridas, é, antes de tudo, pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto entendendo ser esta a formação de todas as vertentes opressoras que temos ao longo da história” (BERTH, 2019, p.19). Yasmin associou essa definição à reflexão e à criticidade, caracterizando que “pensar em caminhos de reconstrução” coaduna-se à curiosidade epistemológica. Desse modo, há um rompimento com a aceitação da realidade imposta, procurando outros caminhos para viabilizar as ações, pensando reflexivamente e criticamente sobre o fazer. Embora os processos de empoderamento possam receber estímulos externos, há uma mobilização interna de tomada da consciência – ou do despertar de diversas potencialidades – que, por sua vez, definirá estratégias subjetivas de enfrentamento das práticas do sistema de dominação (BERTH, 2019). Os estímulos externos estão difusos nos contextos sociais em que cada sujeito vive, ao passo que a mobilização interna engendra a superação do distanciamento entre a curiosidade ingênua e a curiosidade epistemológica. Por fim, como síntese daquela aula, a monitora ressaltou que “os próprios grupos oprimidos devem empoderar a si mesmos, desconfiando da docilidade das classes dominantes e das estruturas de poder” (BERTH, 2019, p.32) porque a perspectiva do sistema capitalista visa ao lucro e à preservação dos privilégios. Quando tomamos como exemplo as lutas que permeiam o nosso cotidiano – como feminismo, LGBTQI+, questões étnicas e raciais, ativismo vegano, entre outras pautas – podemos observar algumas contradições, como a forma que as grandes empresas de vestuário trazem símbolos dessas lutas estampados em suas roupas, ou seja, não podemos nos encantar e acreditar que o sistema está agindo concomitantemente com essas lutas.

## **Discutindo a argumentação das alun@s**

A argumentação das estudantes das turmas sobre a temática revelou algumas convergências nas reflexões sobre a didática e o currículo. Conforme Lima et al. (2020), o

sentido do currículo está associado às concepções que derivam dos modos como a educação é concebida. Essa compreensão engloba elementos complexos dos processos de ensino e de aprendizagem, como as relações sociais que configuram cada contexto, os valores e as transformações identitárias que as professoras pretendem construir nas alunas (MOREIRA; CANDAU, 2007). De acordo com Moreira e Candau (2007), o significado do currículo é demarcado pelo conjunto de esforços pedagógicos estabelecidos a partir das intencionalidades educativas. No entanto, conforme Lopes e Macedo (2011), há complexidade nas tentativas de controlar os currículos escolares, seja pelo governo, por interesses mercadológicos ou por grupos acadêmicos. Entendemos que é necessária a (auto)crítica na formação das professoras para lidar com essas demandas complexas. A argumentação das alunas nos permitiu identificar alguns indícios de criticidade.

Sobre a temática da **justiça social e da (in)equidade (gênero, etnia, classe social etc.) nas aulas**, as estudantes argumentaram que a desigualdade social no Brasil vem aumentando a cada dia e que elas, como educadoras, têm que contribuir para diminuí-la culturalmente, economicamente etc. Assumindo uma postura como futuras professoras, as alunas mencionaram que se veem como profissionais que têm o poder de mudar as características da sociedade, por isso precisam se importar cada vez mais com metodologias de ensino no rumo da igualdade social, que consideraram um tema inspirador. Para as estudantes, quando tratamos de educação no Brasil, grande parte das marginalizadas são atingidas de forma negativa. Embora considerem que a educação brasileira tenha avançado quantitativamente em relação a algumas décadas, as alunas argumentaram que – para um país com potencial enorme – está bastante distante do ideal. Essa crença idealista no “potencial enorme” do Brasil é contestada pelas próprias alunas ao mencionarem que “enfrentamos uma realidade assustadora em relação à desistência dos estudos por parte de nossas estudantes, e essas desistências se intensificam quando as alunas ingressam no ensino médio e no superior” (GT1). Entretanto, as mesmas alunas naturalizaram o problema ao justificarem que “é uma reação natural devido à falta de investimento e atenção ao ensino básico, que é a base para todos os outros ensinamentos” (GT1).

Algumas causas foram apontadas pelas alunas para o abandono da escolarização, como a necessidade prematura de buscar uma fonte de renda, tendo que trabalhar e ajudar

no sustento de casa, e o despreparo para dar continuidade nos estudos. Um grupo de estudantes ressaltou que “é assustador o número de jovens na faixa etária de 15 a 18 anos que nem estudam e nem trabalham” (GT2). A desigualdade social é vista pelas alun@s como fundamental no desequilíbrio que existe no engajamento das jovens na educação básica, em escolas públicas e privadas. Contudo, as desigualdades de gênero, de etnia e de classe social são tidas como pessoais para as alun@s e “não podem ser ignoradas pelas professor@s” (GT2). Nesse sentido, as estudantes parecem responsabilizar parcialmente as professor@s – ou seja, responsabilizam a si próprias porque se veem como futuras professor@s – pelo enfrentamento de problemas estruturais da sociedade brasileira, ao mencionarem um exemplo.

Em uma instituição pública, por exemplo, existem alun@s com extrema necessidade financeira e que muitas vezes frequentam a escola apenas pelo alimento oferecido, e alun@s assim não devem ser “tratad@s” como as demais, deve sim haver uma atenção individualizada por parte das professor@s para que essas mesmas alun@s em situações de extrema dificuldade possam ter a mesma qualidade de ensino e as mesmas oportunidades escolares que as demais (GT1).

Apesar das contradições quanto à responsabilização docente, as estudantes argumentaram que a melhor forma para se combater a desigualdade nas escolas é através do diálogo e que, para isso, “as professor@s poderiam usar rodas de debates para que as alun@s possam conversar sobre as suas vivências acerca do assunto e até mesmo de suas realidades, caso seja confortável para elas” (GT2). Entendemos que essa perspectiva se assemelha à dialogicidade do círculo de cultura como estratégia metodológica para a elaboração de saberes a partir das aulas de educação física (NEPOMUCENO et al., 2019). O diálogo é relevante para promover mudanças de condutas no sentido da valorização da equidade porque, segundo as estudantes, há “alun@s que replicam atitudes injustas por não ter a experiência de como essas atitudes implicam na vida das pessoas que são afetadas” (GT1). Esse desafio é relevante para a formação das professor@s de educação física ao abordar a justiça social nas escolhas que fazem parte da lógica de trabalho docente, bem como a percepção da sociedade sobre os temas e os modos de ensino. A obrigatoriedade do trabalho com a BNCC foi apontada por um dos grupos (GT3) como um fator que perpassa a subjetividade das professor@s, provocando indagações e reflexões.

“A educação torna possível associar o combate à pobreza e a autonomia educacional porque temos estado de miséria por toda a nação, levando o nosso índice de desenvolvimento humano para baixo” (GT3). Porém, há críticas à implementação das políticas públicas educacionais e urgência de justiça social para as professoras porque é difícil garantir equidade na escolarização se nem mesmo o corpo docente tem (BELTRAME, 2000).

Para as estudantes, há necessidade de um exercício (auto)crítico de reflexão na formação universitária, já que “poucas vezes esses assuntos foram discutidos e a maioria da turma prefere se isentar dessa responsabilidade, comportamento que pode ser levado para o seu trabalho nas escolas” (GT4). Segundo Corsino e Auad (2014), as relações de gênero, etnia e classe social são determinantes para uma hierarquização de poder em diversos ambientes, incluindo a escola. Isso indica a necessidade de que professoras entendam sua formação não somente como uma fonte de conteúdo específico da educação física, mas também como sujeito crítico a ponto de enxergar essa hierarquização de poder dentro das aulas e, assim, não só deixar de reforçá-la, mas impedir que ela aconteça (CORSINO; AUAD, 2014). Para Corsino (2015), um dos problemas recorrentes que reforça esse processo de hierarquização nas aulas de Educação Física é o silenciamento das professoras diante das situações de sexismo, racismo etc. e a falta de diálogo com as alunas. A percepção dos conflitos de gênero e raça durante as aulas de educação física pode ser um avanço para tornar visíveis as desigualdades que se impõem cotidianamente na escolarização (CORSINO, 2015).

Conforme Bracht (1997), contudo, a escola regularmente segue uma lógica que ensina as alunas a obedecerem as professoras. Segundo Darido et al. (2001), uma prioridade das professoras de educação física estaria no uso de estratégias que valorizam todas as estudantes – independentemente de suas etnias, classes sociais e deficiências – e discussões sobre o significado de atos preconceituosos e discriminatórios, além de adaptações nas vivências para torná-las mais inclusivas. Como futuras professoras de educação física, as estudantes compreenderam que podem “promover discussões sobre as questões abordadas e procurar formas de avaliação que transgridam as maneiras tradicionais” (GT4). Para as estudantes, “o Brasil ainda é um país atrasado em relação às

garantias dos direitos sociais em sua plenitude e suas normas não refletem a realidade; porém, a educação física é uma importante ferramenta para combater as desigualdades existentes” (GT4). Por um lado, mais brando, a educação física pode mitigar uma desigualdade corporal e cultural enraizadas em nossa sociedade e, por outro lado, mais denso, pode estimular pensamento crítico das estudantes para construir uma sociedade mais justa.

Sobre a temática do **racismo nas relações entre as professoras e com as alunas**, as estudantes argumentaram que o racismo é algo que assola ainda a população brasileira e o mundo, e é função da professora lutar contra e mostrar que condutas racistas não devem de forma alguma serem empregadas. Para as estudantes, a pesquisa e o conhecimento sobre esse tema “nos colocam em uma condição de discutir e de fazer outras professoras e alunas refletirem sobre comportamentos e falas, interiorizarem seus discursos e repensarem sobre eles” (GT7). De acordo com Canen (2001), há falta de interesse formativo em romper com os preconceitos de professoras, que são responsáveis por promover a diversidade em diferentes formas e momentos, não somente depois de uma fala racista. A discussão sobre o racismo remete ao processo histórico e à desconstrução crítica do contexto das escolas, fundamentadas em um conceito higienista e racista de purificação das brancas e de segregação das negras. Essas questões, segundo as estudantes, perpassam situações cotidianas “pela falta de preparo das professoras em discutir com propriedade sobre esse tema em aulas com as alunas” (GT7). Canen (2001) afirma que o racismo está presente diariamente na vida das negras, desde a infância até a velhice, nas instituições de ensino, nas relações com professoras e alunas que, muitas vezes, reproduzem falas preconceituosas que afetam as alunas negras.

Essas condutas erráticas – assimiladas culturalmente por parte das professoras – reverberam nas alunas, que as reproduzem entre as colegas e, com isso, agravam o impacto do racismo porque validam como pares. A prática do racismo é feita também nas relações entre alunas negras, pela desvalorização coletiva de suas idiosincrasias, como as variações da cor da pele – mais clara ou escura – que remete à pauta do colorismo. Para romper com preconceitos baseados nas desigualdades étnicas e raciais é necessário valorizar todos os sujeitos como produtores de cultura. Nesse sentido, a problematização

do racismo é relevante para as alun@s porque é um assunto cada vez mais recorrente para uma intervenção docente criticamente engajada. “A escola é um dos pilares da formação da consciência social dos sujeitos, por isso as discussões sobre as questões raciais e étnicas são importantes neste ambiente. O racismo pode ocorrer de diversas formas entre professor@s e alun@s, nas oportunidades para participação e permanência no decorrer da vida escolar” (GT8). “Por isso, é importante buscarmos cada vez mais meios de sobrepujar essa triste realidade” (GT7). De acordo com Carvalho (2019), há exclusão da população brasileira mais vulnerável e isso é ainda mais acentuado quando se trata de etnia e raça. Menos de 5% da população negra consegue terminar o ensino superior – segundo dados censitários do IBGE em 2010 – e as políticas públicas educacionais têm sido insuficientes no enfrentamento dessas desigualdades. “Isso mostra que é necessária muita luta para que os alun@s negr@s possam usufruir das oportunidades de alcançar uma educação de qualidade” (GT8).

As manifestações discriminatórias ao longo da escolarização têm gerado uma série de agressões físicas e simbólicas que acarretam sofrimento cotidiano das alun@s, principalmente das negr@s. Como paradoxo estrutural, a escola é um dos lugares fundamentais para a construção da identidade do sujeito como formação humana, mas é um ambiente permissivo ao desenvolvimento do preconceito e da discriminação (CARVALHO, 2019; CAVALLEIRO, 2005). Para as estudantes, a escola precisa “pôr em pauta as questões raciais porque é no ambiente escolar que as pessoas constroem seus primeiros conceitos de sociedade e suas individualidades” (GT7). É importante reconhecer os discursos preconceituosos e as práticas discriminatórias para consolidar uma educação física antirracista (NOBREGA, 2020). De acordo com Rangel (2006), a pesquisa e a formação docente são possibilidades para a identificação e o enfrentamento do racismo, porque podem contribuir para a mudança de condutas e a valorização das alun@s negr@s. Contudo, a professor@ de educação física precisa estudar de fato a temática para aprofundá-la, ao invés de reforçar a invisibilidade social e política das negr@s e os estereótipos associados aos elementos da cultura, como as expectativas de desempenho no esporte, na dança etc.

Sobre a temática do **lugar de fala e escuta sensível como saberes necessários**, as estudantes argumentaram que há relação com demandas estéticas do ambiente e, como

exemplo, mencionaram o *bullying*. “Saber escutar é um processo difícil para o ser humano, pois nos leva à situação de compaixão e empatia, que pode afetar o ego; porém, a hora certa de falar e o que falar também são importantes, pois as palavras podem ser dolorosas” (GT5). Segundo Fontana (2017), o lugar de fala é legitimado por meio de experiências vividas que fazem cada sujeito se identificar com o outro. A empatia foi ressaltada como “essencial para a capacidade das professoras tratarem de maneira justa todas as vivências e características das alunas, levando em consideração esses fatores na hora de julgá-las em provas, projetos, questionamentos e conduta” (GT5). Para as estudantes, a precariedade do desenvolvimento da empatia e da habilidade de escutar a perspectiva alheia pode ser exemplificada em alguns acontecimentos que vieram à tona durante a pandemia da covid-19, como “empresas obrigando que empregadas retornassem ao trabalho e a argumentação contrária aos movimentos contra o racismo, sendo que as mesmas pessoas que criticam essa luta não possuem esse lugar de fala, que seria a cor da pele, e muito menos empatia pela causa ao não se dispor a escutar esse grito de socorro” (GT6).

Entretanto, parece que as alunas responsabilizam as professoras de educação física pelo agravamento de circunstâncias que extrapolam o processo de escolarização. “As aulas de educação física expõem desvios de rendimento ou padrões de estética que podem ser alvo de rejeição pelas demais alunas, mas o professor pode minimizar esse processo ao abordar atividades que acompanhem as capacidades e habilidades gerais da turma, e repudiar e ações segregadoras” (GT6). De todo modo, a argumentação das estudantes encontra certo respaldo na literatura, ainda que com tom profilático. Segundo Rodrigues (2003), a educação física pode ser mais inclusiva porque a professora de educação física é vista como a que mais incentiva ações positivas perante as alunas e, diante das demais professoras, isso favorece a construção de um ambiente inclusivo de aula, que reverbera na construção de valores aos sujeitos que, mais tarde, serão adultos empáticos às diferenças.

Sobre a temática da **críticidade, reflexão e empoderamento das alunas a partir das aulas**, as estudantes argumentaram que esses três eixos contribuem para que “questionem, busquem informações, investiguem fatos e a origem dos conhecimentos na sua própria formação” (GT9). É necessário compreender os problemas que permeiam o

trabalho docente, com a intenção de superá-los (FREIRE, 1975). É por meio do trabalho de cada professorã na “construção de saberes, que conseguimos transformar às alunãs em sujeitos com voz e capazes de interpretar e criticar assuntos que ocorrem no dia a dia, quebrando os paradigmas estabelecidos pela sociedade” (GT10). Para isso, a educação física deve ser de fato um componente curricular integrado ao projeto político e pedagógico da escola (SILVA; VENÂNCIO, 2011; VENÂNCIO; DARIDO, 2012). De acordo com Darido (2011), quando abordamos algum tipo de conteúdo, englobamos conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes. Em sentido amplo, uma aula de educação física mobiliza as condutas das alunãs e a professorã pode influenciá-las a fazer questionamentos, descobertas e refletir criticamente ao invés de aceitar as visões impostas.

Para às estudantes, o ensino da educação física pode “criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção, sendo necessário se assumir como um ser crítico e aberto às indagações e às curiosidades das alunãs” (GT9). No entanto, para que isso ocorra, é imprescindível o envolvimento das alunãs e o reconhecimento da própria professorã como um ser condicionado e inacabado, para que assim possa aprofundar os conhecimentos que já elaborou (GARBINI, 2006). Conforme Garbini (2006), a criticidade requer o reconhecimento da luta pela conquista e pela conservação da liberdade de pensar e agir, junto com a igualdade de oportunidades e responsabilidades. Há vivências com potencial de formação da consciência crítica da alunã, mediante processos reflexivos. Por exemplo, podemos “estimular a criticidade das alunãs, incluindo debates entre elas no planejamento das aulas” (GT10). Esse é o sentido de empoderamento no planejamento participativo – como uma estratégia contundente – para fomentar as corresponsabilidades, as relações com os saberes e o senso crítico das alunãs (VENÂNCIO, 2017). Essa perspectiva está ancorada na complexidade do pensamento das professorãs-pesquisadoras.

Um indício desse pensamento, de resistência (auto)crítica, pode ser identificado em propostas que são construídas por professorãs, como a perspectiva de sistematização –

por meio de blocos de conteúdos temáticos – a partir da convergência entre as dinâmicas da cultura, do corpo, do movimento e do ambiente (SANCHES NETO, 2017). Essas dinâmicas, por sua vez, respeitam a liberdade e permitem a autonomia (auto)crítica para as professoras organizarem – em colaboração – os percursos de ensinar e de aprender ancorados por projetos políticos e pedagógicos das próprias escolas (LIMA et al., 2020). Entendemos que as estudantes, como professoras em formação inicial, necessitam estabelecer reflexões críticas sobre a didática, questionando os discursos explícitos e implícitos na dinâmica curricular. De acordo com Lima et al. (2020), é necessário que as estudantes percebam-se como sujeitos autoras, que duvidem, contestem e transformem o seu próprio currículo de formação, superando as concepções que colocam as professoras como reprodutores, como “atores” e “atrizes” coadjuvantes dos interesses mercadológicos.

## Considerações

Ao analisarmos os desafios formativos da temática relacionada à justiça social para as professoras de educação física durante o curso de licenciatura, consideramos que a didática contribuiu efetivamente para uma formação progressista. Entretanto, isso não significa que todas as estudantes que cursaram a disciplina tenham assumido condutas progressistas, pois identificamos que há culpabilização das professoras em alguns argumentos a despeito da crítica sobre as desigualdades estruturais. Entendemos que os desafios formativos da temática vinculada à didática e à justiça social (compreendida pela intersecção de pautas urgentes) para as estudantes da licenciatura em educação física está, sobretudo, no reconhecimento da relevância de todas as pautas e da especificidade de cada pauta. De certo modo, o desafio principal está no caráter antecipatório das reflexões sobre a futura prática pedagógica durante a formação inicial. O desafio é ampliado porque a prática pedagógica na educação física escolar pode ser configurada a partir da convergência entre diferentes proposições teóricas e metodológicas. A disciplina de didática alcançou esse desafio.

Consideramos que para consolidar a docência de forma progressista, as professoras precisam ser formadas no sentido da justiça social desde a licenciatura. Como o processo de tornar-se professora implica repensar a si mesma de modo permanente, incluindo as reminiscências da própria escolarização, sugerimos que visitar as trajetórias escolares à luz das novas lentes teórico-metodológicas que se ajustaram à justiça social – com base nas aprendizagens da formação inicial – pode ser uma estratégia (auto)formativa. A didática se ocupa da prática pedagógica que, por sua vez, remete a um processo complexo, que tem vários aspectos imbricados, e engendra diversos saberes necessários. Como professoras-pesquisadoras, temos necessidade de interpretar, problematizar e relacionar muitos saberes, junto com nossas alunas. Essa perspectiva também se coaduna à licenciatura, à medida que cada estudante se assume como professora, com caráter crítico e questionador. Consideramos que esse tipo de ação reflexiva sobre a temática da justiça social é indispensável, bem como reforçamos a importância do trabalho colaborativo realizado – no âmbito da disciplina de didática – entre as professoras, as monitoras e as estudantes em formação inicial.

## Referências

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ASSMANN, S. J.; PICH, S. Ato e potência na educação e na educação física. **Anais... XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte / IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <[https://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/XVII\\_CONBRACE/2011/index](https://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/index)>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCar, 1998. p. 168-199.

BELTRAME, D. M. Políticas educacionais e educação física: a equidade na educação física escolar. **Journal of Physical Education**, v. 11, n. 1, p. 149-156, 2000.

BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 110-127.

CANCHERINI, Â. A escuta sensível como possibilidade metodológica. **Anais... IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**, Rio Claro-SP, 2010. Disponível em: <<https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/artigos/49.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

CANDAU, V. M. F.; KOFF, A. M. N. S. A didática hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 329-348, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646058>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 77, p. 207-227, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000400010>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

CAPARRÓZ, F. E. BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/download/53/61>>. Acesso em: 31 jan. 2021.

CARVALHO, D. M. da S.; FRANÇA, D. X. de. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. **Educação & Formação**, v. 4, n. 12, p. 148-168, 2019. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/974>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CASTRO, E. A.; QUEIROZ, E. R. de. Educação a distância e ensino remoto: distinções necessárias. **Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 2, n. 3, p. 3-17, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.36732/riep.v2i3.59>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

CAVALLEIRO, E. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas na cidade de São Paulo. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005. p. 65-104.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, v. 35, n. 73, p. 161-180, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.62350>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea.** São Paulo: Cortez, 2020.

CONCEIÇÃO, W. L. da; ARAÚJO, A. C. de. Tornar-se professor(a) de educação física: elementos que transcendem a provisão institucional de saberes. **Revista de Educação Física, Saúde e Esporte**, v. 3, n. 1, ed. esp., p. 57-68, 2020. Disponível em: <<https://intranet.limoeiro.ifce.edu.br/revistas/refise/article/view/96>>. Acesso em: 9 mar. 2021.

CONCEIÇÃO, W. L. da; CAMMAROSANO- ONOFRE, E. M. Adolescentes em privação de liberdade: as práticas de lazer e seus processos educativos. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 11, n. 2, p. 573-585, 2013. Disponível em: <<http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/936>>. Acesso em: 9 mar. 2021.

CONCEIÇÃO, W. L. da. Histórias de vidas de professores/as e o fazer docente na socioeducação. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 2, p. 1395-1409, 2020. Disponível em: <<http://200.129.244.167/periodicos/index.php/rpd/article/view/790>>. Acesso em: 7 mar. 2021.

CORSINO, L. N. Raça, gênero e a lei 10.639/03 no âmbito da educação física escolar: percepções docentes. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 1, n. 2, p. 247-262, 2015.

CORSINO, L. N.; AUAD, D. Relações raciais e de gênero: a educação física escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais. **Educação: Teoria e Prática**, v. 24, n. 45, p. 57-75, 2014.

DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I. C. A.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; SILVA, E. V. M.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES NETO, L.; PONTES, G. H.; CUNHA, F. P. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

DARIDO, S. C. Os conteúdos na educação física escolar. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Orgs.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. p. 64-79.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

D'ÁVILA, C.; MACHADO, R.; RADEL, D. O olhar de estudantes de licenciatura da Universidade Federal da Bahia sobre EaD e ensino de didática no contexto da pandemia pela covid- 19. **Revista Cocar**, n. 9, ed. esp., p. 1-20, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4127>>. Acesso em: 9 mar. 2021.

DEVELAY, M. Donner du sens aux savoirs : la didactique, quarante ans après. **Educar em Revista**, n. 58, p. 149-163, 2015.

ELLIOTT, J. Editorial review: Lesson study as curriculum analysis (*Kyouzai Kenkyuu*) in action and the role of “the teacher as a researcher”. **International Journal for Lesson and Learning Studies**, v. 6, n. 1, p. 2-9, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/IJLLS-11-2016-0045>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

FLOR, B. M. S. de; LIMA, C. E. S.; SILVA, I. C. de C.; SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. Planejamento participativo como instrumento político e pedagógico em aulas de educação física no programa de residência pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, n. 4, v. 2, p. 123-137, 2020.

FONTANA, M. G. Z. “Lugar de fala”: enunciação, subjetivação, resistência. **Conexão Letras**, v. 12, n. 18, p. 63-71, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/2594-8962.79457>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 7ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia e práticas pedagógicas interculturais. **Pesquiseduca**, v. 12, n. 27, p. 367-379, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/991>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARBINI, F. A. Z.; LEÃES FILHO, W. V. C. **A educação física como meio para desenvolver a criticidade e autonomia em crianças e adolescentes**. Santa Maria-RS: UFSM-CEFD, 2006.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. **Aletria**, v. 9, n. 1, p. 38-47, 2002. Disponível em: <<https://www.formacaocaleidos.com.br/files/Educacao-e-Identidade-Negra.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

GOMES, N. L. A força educativa e emancipatória do movimento negro em tempos de fragilidade democrática. **Teias**, v. 21, n. 62, p. 360-371, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/teias.2020.49715>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, n. 2, p. 223-244, 1984.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2004.

HEEMSOTH, T.; WIBOWO, J. Fachdidaktisches Wissen von angehenden Sportlehrkräften messen. **German Journal of Exercise and Sport Research**, v. 50, n. 2, p. 308-319, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s12662-020-00643-0>>. Acesso em: 7 dez. 2020.

HOPPER, T.; KRUIßELBRICK, D. Teaching games for understanding: what does it look like and how does it influence student skill learning and game performance? **Avante**, v. 22, p. 1-29, 2002.

INFORMAL, Dicionário Online. **Verbetes: expressão “lugar de fala”**. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/lugar-de-fala/10905>>. Acesso em: 9 set. 2020.

KECK, R. W.; KÖHNLEIN, W.; SANDFUCHS, U. (Orgs.). **Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft: Bestandsaufnahme und Analyse**. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1991.

LIBÂNIO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara-SP: UECE/Junqueira & Marin, 2015.

LIBÂNIO, J. C. School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum and pedagogy. **European Journal of Curriculum Studies**, v. 3, n. 2, pp. 444-462, 2016.

LIMA, C. E. S.; FERREIRA, E. C. da S.; SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. Breaking cultural “taboos” about the body and gender: Brazilian students’ emancipation from a thematic perspective of school physical education. **Frontiers in Education**, v. 5, n. 155, p. 1-8, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00155>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

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

LOUCHART, A. **Trop crepués ? : Ce que disent les cheveux des femmes noires en Occident**. Lille: Hakari, 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. 16ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2018.

LUTTRELL, W. (Org.). **Qualitative educational research: readings in reflexive methodology and transformative practice**. Londres: Routledge, 2010.

MALDONADO, D. T.; VIEIRA, P. de B. A.; SANCHES NETO, L.; FREIRE, E. dos S. Inovação na educação física escolar: desafiando a previsível imutabilidade didático-pedagógica. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 2, p. 444-458, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v21i2.45299>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NEPOMUCENO, L. B.; CAVALCANTE, J. A. M.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Círculo de cultura como componente qualitativo da pesquisa em educação física: reflexões teórico-metodológicas. **Pensar a Prática**, v. 22, p. 1-13, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v22.55524>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. dos S. A avaliação na construção da didática em educação física: reflexões e considerações em uma comunidade de aprendizagem. **Conexões**, v. 18, e020001, p. 1-17, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20396/conex.v18io.8655629>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

OLIVEIRA, A. T. C.; ROCHA, L. L.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Professores(as)-pesquisadores(as) de educação física na educação básica: idiossincrasias e fomento à formação na região metropolitana de Fortaleza. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 2, p. 143-151, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n2.p143>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

PEREIRA, A. S. M.; VENÂNCIO, L. African and Indigenous games and activities: a pilot study on their legitimacy and complexity in Brazilian physical education teaching. **Sport, Education and Society**, online, p. 1-16, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1902298>>. Acesso em: 9 mar. 2021.

PHILPOT, R.; SMITH, W.; OVENS, A. P. Pedagogias críticas na formação de professores de educação física para o novo milênio. **Movimento**, v. 25, e25064, p. 1-14, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.95142>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

RANGEL, I. C. A. Racismo, preconceito e exclusão: um olhar a partir da educação física escolar. **Motriz**, v. 12, n. 1, p. 73-76, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/63>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, D. A. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Journal of Physical Education**, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

RODRIGUES, J. M. A relação do corpo para a construção da identidade negra. In: FELINTO, R. (Org.). **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 61-66.

SANCHES NETO, L. Pressupostos de convergência, sistematização e complexidade na educação física: perspectiva de professores(as)-pesquisadores(as). In: VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; ULASOWICZ, C.; OKIMURA-KERR, T. (Orgs.). **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017. p. 15-48.

SANCHES NETO, L.; OYAMA, E. R. Da escravidão negra à “escravidão econômica” contemporânea: implicações para a educação física no Brasil. **Discorpo**, n. 9, pp. 45-71, 1999.

SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. A luta por visibilidade das afro-latinas como desafio curricular à educação física antirracista. In: FILGUEIRAS, I. P.; MALDONADO, D. T. (Orgs.). **Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América Latina**. Curitiba: CRV, 2020. p. 29-41.

SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L.; SILVA, E. V. M.; OVENS, A. P. A socially-critical curriculum for PETE: students' perspectives on the approaches to social-justice education of one Brazilian programme. **Sport, Education and Society**, online, p. 1-14, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1839744>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

SCOTT, J. W. **Gender and the politics of history**. New York: Columbia University Press, 1988.

SILVA, C. C. Penteados afro-brasileiros; uma expressão etnocultural. In: Anais... **Congresso internacional interdisciplinar em sociais e humanidades**. Niterói RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 3 a 6 set. 2012. Disponível em: <<http://www.aninter.com.br/ANAIS%20I%20CONITER/GT04%20Rela%87%E4es%20%82tnicorraciais/PENTEADOS%20AFRO-BRASILEIROS;%20UMA%20EXPRESS%C7O%20ETNOCULTURAL-%20trabalho%20completo.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2021.

SILVA, E. V. M.; VENÂNCIO, L. Aspectos legais da educação física e integração à proposta pedagógica da escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Orgs.). **Educação física no ensino superior: implicações para a prática pedagógica**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. p.50-63.

SILVANO, H. S.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Avaliação do processo de aprendizagem: algumas implicações à educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, n. 4, v. 3, p. 156-186, 2020.

SODRÉ, M. Do lugar de fala ao corpo como lugar de diálogo: raça e etnicidades numa perspectiva comunicacional. **RECIIS**, v. 13, n 4, p. 877-886, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.29397/reciis.v13i4.1944>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

SOUZA, J. O racismo de nossos intelectuais: o brasileiro como vira-lata. In: SOUZA, J. **A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019. p. 12-36.

SOUZA, J. Patriarcalismo e escravidão. In: SOUZA, J. **Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro: LeYa, 2018. p. 153-177.

VAN DIJK, E. M.; KATTMANN, U. A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, n. 6, p. 885-897, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.002>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

VENÂNCIO, L. Planejamento participativo em educação física escolar: um contexto situado de relações com os saberes e corresponsabilidades. In: VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; ULASOWICZ, C.; OKIMURA-KERR, T. (Orgs.). **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017. p. 65-95.

VENÂNCIO, L. A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar. **Revista de Estudos de Cultura**, v. 5, p. 89-102, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.32748/revec.v5i14.13268>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

VENÂNCIO, L.; BETTI, M.; FREIRE, E. dos S.; SANCHES NETO, L. Modos de abordar a aprendizagem na educação física escolar: sujeitos-interlocutores na relação com o saber. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, n. 2, v. 3, p. 33-53, 2016.

VENÂNCIO, L.; DARIDO, S. C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. p. 97-109, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092012000100010>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. dos S. (Orgs.). **Mulheres negras professoras de educação física**. Curitiba: CEV, 2020.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; FERREIRA, E. C. da S.; LIMA, C. E. S. Relação com o saber na educação física escolar e algumas transgressões transdisciplinares sobre gênero. In: WIRTZBIKI, F.; ALMEIDA, M. T. P. de (Orgs.). **Educação física e transdisciplinaridade: razões práticas**. Fortaleza: Nexos, 2020.

WESTBURY, I.; HOPMANN, S.; RIQUARTS, K. (Orgs.). **Teaching as a reflective practice: the German *Didaktik* tradition**. New York: Routledge, 1999.