

# EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURAS

## ENSAIOS SOBRE A PRÁTICA



Marcos Garcia Neira  
Maria Emília de Lima  
Mário Luiz Ferrari Nunes  
(Orgs.)

**EDUCAÇÃO FÍSICA E**  
**CULTURAS** ENSAIOS  
SOBRE A  
PRÁTICA





MARCOS GARCIA NEIRA,  
MARIA EMILIA DE LIMA E  
MÁRIO LUIZ FERRARI NUNES  
(Organizadores)

EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURAS:  
ENSAIOS SOBRE A PRÁTICA

São Paulo  
FEUSP  
2012

**Faculdade de Educação da Universidade de Educação**

Revisão do texto: Selma Amaral de Freitas

Projeto gráfico e diagramação: Tânia Regina de Lajonquière

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

E24 Educação física e culturas: ensaios sobre a prática / Marcos Garcia Neira, Maria Emilia de Lima, Mário Luiz Ferrari Nunes (organizadores) – São Paulo: FEUSP, 2012.  
166 p.

ISBN: 978-85-609-4436-1

1. Educação física- Aspectos sociais 2. Educação física escolar 3. Jogos  
I. Neira, Marcos Garcia. II. Lima, Maria Emilia de. III. Nunes, Mário Luiz Ferrari.

CDD 796.07 – 22 ed.

---

## Sumário

Apresentação	<b>7</b>
Ameba, Real, Chinesa, Baleado: protagonizando jogos de queimada	<b>13</b>
Futebol e representações sociais na escola	<b>31</b>
Zum Zum Zum Zum Capoeira mata um?	<b>49</b>
Tematizando lutas nas aulas de Educação Física	<b>65</b>
Danças eletrônicas: do intervalo às aulas de Educação Física	<b>83</b>
Futebol e voleibol: que “jogos” são esses?	<b>97</b>
Futebol americano: borrando fronteiras	<b>127</b>
Educação Física no Maternal II: sem essa de “Galinhão”	<b>147</b>



## Apresentação

**N**a Educação Física atual convivem propostas de variados matizes. Algumas perseguem a melhoria dos aspectos motores, sociais, cognitivos e afetivos; outras, buscam o alcance de padrões tipificados de comportamento e, ainda, há aquelas que promovem o desenvolvimento das competências desejadas para instauração de uma vida fisicamente ativa. Nestes casos, agregam os significados e sentidos pertencentes aos grupos dominantes e veiculam representações hegemônicas de mundo, reduzindo o espaço para a manifestação de outras concepções. Conseqüentemente, as aulas do componente se configuram como campos fechados, impermeáveis ao diálogo com o patrimônio cultural característico da diversidade que coabita a sociedade. Tais propostas se coadunam com um projeto pedagógico idealizado pela sociedade neoliberal, na qual, o mercado, a competitividade e a meritocracia são palavras de ordem.

O desconforto com esse quadro e a busca de alternativas vem motivando, desde 2004, professores de Educação Física que atuam em escolas públicas e privadas a se reunirem quinzenalmente nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para debater, estudar, propor, experimentar e avaliar alternativas, trata-se do **Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**.

Durante os encontros, são discutidos os referenciais teóricos que ajudam a pintar com outras cores a paisagem pedagógica do componente. Buscando inspiração nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, experiências curriculares são planejadas, colocadas em prática e analisadas crítica e coletivamente. Como objetivo a ser alcançado, o que se vislumbra é uma sociedade que considere prioritário o cumprimento do direito, que todos os seres humanos têm, de ter uma vida digna, em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades



vitais, sociais e históricas. Em tal contexto, os significados só podem ser: equidade, direitos, justiça social, cidadania e espaço público.

Uma ação didática da Educação Física comprometida com essa visão, ao tematizar as práticas corporais, questiona os marcadores sociais nelas presentes: condições de classe, etnia, gênero, níveis de habilidade, local de moradia, histórias pessoais, religião, entre outros. Uma proposta curricular com esse teor recorre à política da diferença por meio do reconhecimento das linguagens corporais daqueles grupos sociais quase sempre silenciados. Uma proposta de Educação Física engajada na luta pela transformação social prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas de estudo e atividades de ensino; valoriza experiências de reflexão crítica das práticas corporais do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras representações e manifestações corporais.

Nessa perspectiva, aqui denominada “cultural”, a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de manifestações corporais dos variados grupos sociais. As aulas de Educação Física são arenas de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas.

Afinal, se a escola for concebida como ambiente adequado para análise, discussão, vivência, ressignificação e ampliação dos saberes relativos às manifestações corporais, poderá almejar a formação de cidadãos capazes de desconstruir as relações de poder que, historicamente, impediram o diálogo entre os diferentes

representantes das práticas corporais. O que se tem como pressuposto é que em uma educação democrática não existem brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas melhores ou piores. Por essa razão, a perspectiva cultural da Educação Física tem condições de borrar as fronteiras e estabelecer relações entre as variadas manifestações da gestualidade sistematizada, de forma a viabilizar a análise e o compartilhamento de um amplo leque de sentidos e significados.

Ao conceber a educação como instrumento de justiça social e prática social fundamental para a consolidação da sociedade democrática, só é possível defender a justa distribuição dos recursos públicos e o reconhecimento da dignidade, bem como das vozes de todas as pessoas, na composição do espaço coletivo. Eis o que distingue a proposta investigada pelo Grupo de Pesquisas, eis o seu caráter.

Quando os professores ousaram romper com a tradição da área e mesmo na ausência de modelos ou guias de referência, construíram e desenvolveram conjuntamente com seus alunos uma prática pedagógica culturalmente orientada, mostraram, mais uma vez, que a escola é um espaço de produção de conhecimentos relevantes.

Os ensaios presentes neste livro constituem-se em um registro das experiências de quem se arriscou a fazer diferente. Educadores que, movidos pela crença na possibilidade de uma sociedade menos desigual, ousaram buscar alternativas para combater as representações e a fixação de signos da cultura dominante por meio das aulas de Educação Física, ou seja, se rebelaram contra o engessamento que insistentemente

asfixia o componente.

Ao colocarem em ação uma proposta que tenciona a formação de sujeitos para promoção e luta pela equidade social e que, por isso, recorre ao diálogo, decisões e atuações fundadas na responsabilidade individual e coletiva, os professores caminharam por trilhas incertas. Ora, a pedagogia cultural reinventa os mecanismos de regulação política e pedagógica quando coloca no mesmo patamar as técnicas científicas e culturais, os saberes acadêmicos e do cotidiano, a ciência moderna e outras formas de explicar a realidade .

De muitas formas, a perspectiva cultural da Educação Física traz para o interior da cultura escolar as diversas produções sistematizadas nas mais variadas formas de expressão corporal, o que realça seu foco na diversidade. Cada uma das manifestações culturais corporais, ao ser tematizada pelas atividades de ensino, possibilita um trabalho pedagógico que, de maneira articulada aos objetivos institucionais descritos no Projeto Pedagógico da escola, proporciona um processo permanente de reflexão acerca dos problemas sociais que a envolvem ou envolveram no seu contínuo processo de construção. Permite, ainda, uma reflexão sobre o modo como cada manifestação é representada pelos distintos grupos sociais, visto que o currículo cultural procura problematizar conhecimentos, a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e equitativa.

Infelizmente, a carência de investigações minuciosas sobre as experiências já realizadas tem dificultado uma compreensão mais profunda daquilo que se faz, o que resulta na intimidação de eventuais ousadias e inviabiliza novas conquistas, além de

dificultar a disseminação dos avanços. Nunca é tarde para lembrar que uma prática sem a devida reflexão transforma-se em mera reprodução. É certo que os professores que participam das reuniões do grupo acumulam conhecimentos produzidos mediante interpretações das próprias vivências.

Com o objetivo de documentar a prática e melhor refletir sobre as ações desenvolvidas, as experiências vividas foram registradas em relatos escritos e terminaram por constituir-se num importante material de estudo, pesquisa e formação durante os encontros quinzenais. Ocasões em que cada professor teve o seu trabalho analisado e recebeu sugestões dos pares, visando elucidar algum aspecto pouco abordado na narrativa inicialmente apresentada. Finalizada a etapa coletiva, outros colegas ofereceram-se para realizar uma leitura crítica da prática descrita e comentar a experiência a partir dos campos teóricos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico. Os resultados desse percurso estão reunidos nesta obra.

Espera-se que o produto final, para além da divulgação dos conhecimentos produzidos no âmbito do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da FEUSP, possa subsidiar uma melhor compreensão da perspectiva cultural do componente e, principalmente, convidar outros professores a experimentarem uma orientação didática sensível à diversidade cultural e comprometida com a formação de identidades democráticas.

Marcos Garcia Neira

São Paulo, janeiro de 2012.



## **Ameba, Real, Chinesa, Baleado: protagonizando jogos de queimada<sup>1</sup>**

Na intenção de procedermos a uma leitura crítica e reflexiva do relato de uma experiência pedagógica na área de Educação Física desenvolvida em uma escola pública, apresentamos, inicialmente, os pressupostos teóricos dos Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais, originados na década de 1960 na Inglaterra, têm-se tornado influentes na área da investigação social, como campo de luta em torno do significado por meio da esfera cultural. Uma das suas principais características é justamente sua versatilidade teórica, entendendo que os processos culturais vinculam-se de maneira importante às relações sociais de classe, de raça e de gênero, envolvendo relações de poder que levam à formação de múltiplas identidades. Nesta perspectiva, questões como cultura, discurso, identidade e representação ajudam a entender e a analisar as práticas pedagógicas.

Giroux (2007) compreende que os Estudos Culturais oferecem possibilidades para os educadores e as educadoras repensarem a natureza das teorias e das práticas educacionais, bem como para refletirem sobre o que significa educar no século XXI. Por sua vez, na área da Educação Física Escolar, Neira e Nunes (2009), questionam os processos históricos, políticos e culturais, enraizados em determinadas manifestações culturais, com vistas a ampliar a leitura de tais práticas.

A cultura vem sendo discutida ao longo do tempo e está ganhando vários significados. Hall (1997) questiona a noção unificada da cultura nacional, afirmando que grande parte das nações foi formada por diferentes povos, classes sociais, assim como diversas etnias e gêneros.

<sup>1</sup> Trabalho desenvolvido pelo Prof. Jorge Luiz de Oliveira Júnior na EMEF Raimundo Correia e comentado pela Profa. Alessandra Aparecida Dias de Aguiar.

Sendo assim, a cultura deixa gradativamente de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar também o gosto das multidões. Em sua flexão plural, o conceito “culturas”, incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido e de constituições de novas identidades tendo como resultado, os intercruzamentos destas culturas borrando as fronteiras, isto é, reconhecendo o caráter arbitrário contextual e histórico de tudo aquilo que somos capazes de afirmar ou negar.

Tais deslocamentos em relação à cultura vêm ocorrendo, nos mais variados âmbitos sociais e educacionais. Desta forma, cabe questionar como a escola vem refletindo a esse respeito. Que atos de currículo interagem nesses espaços? Que representações estão incluídas nos diversos currículos? Como explorar formas de desestabilizar e desafiar as questões de gênero? Que identidades se desejam que os alunos e alunas reflitam e construam?

Talvez um ponto de partida para este processo na escola, segundo alguns autores, seja a democratização através de questionamentos e reivindicações sobre as manifestações culturais e hegemônicas presentes no currículo escolar para, em seguida, desnaturalizar as narrativas ainda dominantes na educação escolar brasileira.

Atualmente, o homem é um ser de identidade híbrida, vive sob o signo da pós-modernidade a assim chamada “crise de identidade”. Sendo assim, é importante que nos questionemos em relação ao currículo que está em prática nas escolas e quais identidades estamos “formando”.

Giroux (2007) corrobora com a discussão, esclarecendo o

poder da escola e do currículo na reprodução das desigualdades sociais, ideologias e do poder das classes dominantes. Portanto, o currículo escolar consiste em uma atividade de questionamento, intervenção, problematização e com intencionalidade crítica.

Abordaremos, a seguir, um relato de uma experiência realizada pelo Prof. Jorge Luiz de Oliveira Júnior em uma escola da rede pública municipal de São Paulo. Como veremos, o professor desenvolveu uma prática sensível às questões levantadas anteriormente.

## **Desenvolvimento**

Ao iniciar o ano de 2010, o corpo docente da EMEF Raimundo Correia, localizada no Jd. Helena, bairro de São Miguel Paulista, zona leste de São Paulo, reuniu-se para rever o projeto pedagógico da escola. Definiu-se, para o projeto do ano letivo, o tema “protagonismo juvenil”, pois foi asseverada a importância da criança e do jovem tornarem-se sujeitos participativos na escola e na comunidade.

Para Costa (2000), o termo protagonismo indica o agente de uma ação, o ator principal, ou seja, o protagonismo juvenil é uma forma de atuação com os jovens, a partir do que eles percebem sobre a sua realidade. Apesar do conceito “protagonismo” divulgar alguns ideais neoliberais de sociedade, o projeto não pretendeu alinhar-se a esta visão.

Quando da elaboração do plano de ensino de Educação Física, avantei a possibilidade de articulação com o tema “protagonismo juvenil” por meio da socialização de jogos vivenciados na transformação coletiva pelos alunos e alunas.



Considerando que esse tema atende ao projeto Ler e Escrever da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e está em consonância com o documento Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem ciclo II – Educação Física, juntamente com as análises de Moreira e Candau (2003), no terreno do currículo, e Neira e Nunes (2006, 2009a, 2009b), no campo da Educação Física, o projeto teve como objetivo a leitura, a interpretação, a ampliação e a socialização dos conhecimentos concernentes às manifestações presentes na cultura corporal dos alunos e alunas, sendo desenvolvido no 1º trimestre de 2010 e contemplando as quatro turmas de 5ª série do ensino fundamental.

Quanto ao trabalho desenvolvido, deparei-me, durante a primeira semana de aulas, com alunos e alunas questionando sobre quando iríamos para a quadra “brincar”. Respondi que naquele momento nós devíamos saber o que estudaríamos. Aquela semana consistiu, portanto, em engendrar uma breve discussão acerca das brincadeiras que eles e elas conheciam e/ou que já tinham vivenciado, tanto nos espaços que costumam frequentar fora da escola ou na própria escola, em séries anteriores e/ou momentos diversos às aulas.

Várias brincadeiras surgiram nesse diálogo, porém a brincadeira de queimada foi enaltecida pelo grupo. Uma das alunas chamou minha atenção com o seguinte comentário: “Mas professor, nós não podemos brincar durante o intervalo. As inspetoras falaram que brincar é coisa de criancinha e que nós já estamos crescidinhos”. Em razão disso, conversei com as Auxiliares Técnicas de Educação (ATE) e compreendi que a intenção era garantir a segurança e integridade física das crianças durante o in-

tervalo, pois elas corriam pelo pátio, o que acarretava em muitos acidentes.

Levando estas informações em consideração, na aula seguinte propus à turma as seguintes perguntas: “Jogar queimada é coisa só de criança? “Ainda podemos brincar de queimada?”. Formaram-se grupos para a reflexão e encaminhamento de propostas, as quais foram socializadas entre a turma. As respostas giraram em torno do fato da queimada ser jogada por qualquer pessoa e como o grupo conhecia e já havia jogado, poderia participar também. Diante dessas colocações, elaborei oralmente outra questão: “se podemos brincar de queimada, será que conseguimos explicá-la para outras pessoas?”. Nesse momento, alguns alunos e alunas negaram essa possibilidade, enquanto outros e outras disseram que conseguiriam sim, destacando algumas condições: “depende da queimada, ela não pode ser muito difícil”.

Dando continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, recorri ao documento de Orientações Curriculares, anteriormente citado, a fim de selecionar as expectativas de aprendizagem que dialogavam com o projeto. Duas expectativas foram destacadas inicialmente: 1) Respeitar nas vivências e demais ações didáticas o direito de expressão dos colegas; 2) Organizar e executar formas de brincar que visem ao envolvimento coletivo.

Compreendendo que, para possibilitar a participação de todas as alunas e alunos a escrita faz-se necessária, combinamos que haveria “grupos de registro” de forma que, ao final de cada aula, um grupo ou um membro do grupo registraria em seu próprio caderno o que havia acontecido. Expliquei que era para observarem a aula, as ocorrências e possíveis conflitos. Adverti que

não bastava olhar para o jogo em si, ou para o time que ganhou ou perdeu. Enfatizei a importância do registro como forma de subsidiar o assunto tratado, para mantermos a sua continuidade, bem como para de fato respeitarmos a opinião de cada pessoa.

Na aula seguinte, solicitei à turma que descrevesse alguma queimada que haviam jogado ou que conheciam. Os alunos e alunas apresentaram a “queimada normal”, melhor dizendo, a que eles e elas conheciam, portanto, normal. Em razão de não haver uma nomeação específica, expliquei-lhes o fato de que as queimadas recebem um nome de acordo com a sua localidade e de acordo com o grupo que as pratica. Dessa forma, entendemos que a queimada normal, que conhecíamos naquele momento, poderia ter outro nome, em outro lugar e época, mesmo sendo jogos iguais. O contrário também poderia acontecer, ou seja, queimadas com o mesmo nome poderiam sofrer alterações em seus modos de jogar. Assim, definimos que essa queimada se chamaria “queimada com coveiro e com eliminação”, pois seguiam as características do jogo.

Após o tempo necessário para a vivência, reuni o grupo e disse que havia observado conflitos e reclamações durante o jogo. O grupo que estava responsável pelo registro da aula disse que o motivo das reclamações devia-se ao fato de alguns alunos e alunas arremessarem poucas vezes a bola, participando pouco das jogadas. Então, intervi, propondo para a próxima aula, que a turma pensasse em maneiras de transformar o jogo.

Na aula subsequente, as alunas e alunos trouxeram algumas sugestões, uma delas apontava uma mudança na forma de pontuar o jogo. Propus uma breve discussão, o que resultou na modificação do jogo inicial. Por se tratar de uma queimada diferente daquela

que conhecíamos inicialmente, houve pequenos conflitos no que tange à forma de se jogar essa queimada. Nos últimos minutos daquela aula, retornamos à sala e reafirmei que havia observado alguns desentendimentos durante o jogo. O grupo responsável pelo registro concordou com meu apontamento, alguns alunos e alunas concordaram também, enquanto outros e outras o refutaram, dizendo que não haviam verificado isso no jogo. Uma turma tentou conciliar, falando que era a primeira vez que estavam jogando essa queimada e que, por esse motivo, podiam estar confusos. Um dos alunos apontou que “a gente precisa conhecer bem a queimada, se não, sempre vai ter confusão”. Questionei o motivo de sua fala e ele retornou dizendo: “porque se tiver muitas regras diferentes na queimada, nós vamos ficar perdidos no jogo”. Insisti perguntando à turma se concordavam com a questão de reorganizar as regras do jogo. A maioria demonstrou acordo, enquanto outras crianças preferiram não se manifestar. De certa forma, reconhecemos que algumas coisas precisariam ser modificadas nesse jogo de queimada e combinamos isso para a próxima aula.

Nas aulas que seguiram, retomamos a reflexão, os registros e a vivência das queimadas. A nossa rotina deu-se da seguinte forma: no início da aula, eu escrevia na lousa algumas características dos jogos de queimada com a ajuda da turma e solicitava que as crianças falassem sobre as suas ideias e propostas de modificações. Algumas delas preferiram não falar. No final, íamos à quadra para vivenciá-las.

Foi interessante notar que, por vezes, quando havia algum desentendimento durante o jogo, algumas alunas e alunos retomavam as discussões em sala e lembravam aos colegas da

turma sobre aqueles debates. Constatei que as crianças aprendiam juntas ao recuperaram algumas discussões. Percebi, então, que os alunos e alunas destas turmas já socializavam os saberes relativos aos jogos de queimada vivenciados.

Passadas algumas destas aulas, em uma das turmas, duas alunas me perguntaram se eu conhecia outras queimadas. Sugeri que elas questionassem a turma sobre isso e não houve resposta. Verifiquei com este episódio a necessidade de ampliar nossos conhecimentos sobre os jogos de queimada. Solicitei uma breve coleta de dados com os familiares e amigos próximos sobre jogos de queimada que conheciam e marquei a nossa próxima aula na sala de informática para pesquisarmos mais sobre essa manifestação. Cabe aqui comentar que, entre essa aula e a aula no laboratório de informática, eu pesquisei em páginas da internet<sup>2</sup> alguns jogos de queimada.

Na sala de informática, escrevi na lousa as páginas da internet por mim visitadas e sugeri que os alunos e alunas direcionassem-se a elas, ficando livres para visitarem outras, se quisessem. Queimadas conhecidas como queimada ameba, queimada real, queimada chinesa, queimada calabouço, queima-coração e baleado, estavam entre as queimadas pesquisadas. Durante essa aula, solicitei que os estudantes, em duplas, registrassem em uma folha os nomes e algumas características destas queimadas.

Em uma das turmas, a queimada baleado foi pesquisada na internet, porém, ao realizar a leitura de suas características, um aluno afirmou que essa queimada havia sido explicada pelo seu tio e que algumas características divergiam entre as duas fontes de

<sup>2</sup> Algumas páginas visitadas foram: <http://pt.wikipedia.org>; <http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/mapadobrinca/>; <http://www.escolaoficialudica.com.br>

coleta de dados, confirmando nossa premissa inicial que os jogos podem ter o mesmo nome mas regras de funcionamento diferentes.

Na continuidade do projeto, combinamos o seguinte: a eleição de uma destas queimadas pela turma, a vivência, a construção de materiais explicativos e a socialização com as outras turmas. Esta sequência de atividades deu-se, pois, ao conversar com as alunas e alunos sobre a socialização dos jogos. Elas e eles demonstraram que seria mais interessante se cada turma se responsabilizasse pela organização da pesquisa e socialização de uma única queimada.

Na aula seguinte à aula no laboratório de informática, solicitei que as crianças lessem os seus registros sobre os jogos de queimada e os escrevi na lousa. Relembrei do combinado que havíamos feito sobre a sequência de atividades. Em seguida, sugeri que os alunos e alunas levantassem as mãos para aquela queimada que mais os agradou e realizei a contagem. Por algum acaso, a maioria das crianças de cada turma de 5ª série elegeu um tipo de queimada, isto é, em nenhuma turma houve a repetição na escolha da queimada. As queimadas ameba, real, chinesa e baleado foram eleitas. Então, fiquei responsável em trazer um texto que explicasse as características e maneiras de jogar essas queimadas.

Após observarmos os registros do grupo, mostrei à sala um texto que explanava a queimada eleita e solicitei que se separassem em grupos para a leitura e conseqüente discussão de como iríamos vivenciá-la. Cada grupo teve que responder e registrar em seu caderno as seguintes questões acerca do texto: O que é preciso acontecer para queimar o jogador/a da outra equipe?; Quais os nomes dos jogadores/as e suas funções no jogo?; Como se disputa a bola?; O que é preciso para a equipe ganhar o jogo?

Passado um tempo, sugeri que socializássemos e discutíssemos os registros. Nesse instante, atuei como mediador dos apontamentos das crianças, solicitando que, após o grupo apresentar sua interpretação do texto, outros alunos e alunas exporiam suas opiniões, dando assim continuidade às discussões na tentativa de sanar possíveis dúvidas. Após essa fase, passamos à vivência da queimada escolhida em cada turma para ampliação e aprofundamento de conhecimentos.

Em uma das turmas, houve um pequeno desentendimento durante a vivência. Com isso, parei o jogo e reuni todos no centro da quadra. Solicitei que falassem os motivos de tal desentendimento e uma das alunas disse: “se a gente for seguir as regras que estão no papel não vai dar certo, porque são difíceis. Temos que mudar algumas coisas no jogo professor, como a gente fez com aquela primeira queimada”. A maioria dos alunos e alunas daquela turma concordou com ela. Seguimos realizando algumas modificações.

Ao final de uma dessas aulas de vivência, retomamos o encaminhamento coletivo das atividades. Em uma das turmas, combinamos que na próxima aula formaríamos grupos e cada um ficaria incumbido de elaborar materiais explicativos acerca da queimada estudada, explicando-a e colocando opiniões e dicas. Surgiu a ideia de construirmos cartazes. Investimos uma semana de trabalho pedagógico para que houvesse a elaboração desses materiais. As orientações sugeridas para essa confecção consistiram em revisar e escrever os registros já discutidos anteriormente, podendo também preencher com desenhos, figuras ou imagens.

Antes da próxima etapa da sequência de atividades,

que consistia em realizar a apresentação e socialização das queimadas entre as diferentes turmas das 5ª séries, conversei com a Dona Altina, uma funcionária da escola, e perguntei se havia a possibilidade dela nos ajudar acompanhando aquele momento, pois seriam duas turmas em um espaço muito amplo, como a quadra ou o pátio. Ela prontamente se disponibilizou.

Ao explicar a atividade que se seguiria, Dona Altina disse-me que já havia feito uma queimada chamada “Céu e Inferno” nas aulas de Educação Física quando frequentava a escola. Perguntei se ela poderia comentar essa queimada e sua experiência enquanto aluna para as turmas, caso houvesse interesse da parte das crianças. Dona Altina disponibilizou-se em participar ativamente. Destaco que foram duas turmas de cada vez para realizar essa atividade, e que todas as turmas socializaram as suas queimadas.

Em um dos dias marcados para a socialização das queimadas, cada grupo, de ambas as turmas, carregou para o espaço, o seu cartaz e uma folha ou caderno para o registro. Lá, aglutinamos grupo a grupo, cada qual de uma turma, formando um grande grupo. Combinamos um tempo de vinte a trinta minutos para esse momento. Isso foi possível, pois houve a colaboração de outros professores e professoras que cederam o tempo de suas aulas. Como mencionado anteriormente, a Dona Altina acompanhou a atividade e, ao final da apresentação das queimadas, reunimos os grupos. Informei que a Dona Altina conhecia uma queimada chamada “Céu e Inferno” e perguntei sobre a possibilidade dela explicar esse jogo para nós. A maioria das crianças demonstrou acordo e interesse pela explicação, então, solicitei que os alunos e alunas registrassem, em seus cadernos ou na folha, as informações da queimada “Céu e



Inferno”, comentadas por ela.

Na semana seguinte à apresentação das queimadas, em uma das turmas, no início da aula, solicitei que retomassem os registros acerca da queimada estudada pela outra turma e da queimada “Céu e Inferno”. Sugeri que formássemos um círculo para realizarmos a discussão sobre essas duas queimadas. Em certo momento da discussão, um aluno comentou que seu pai jogava uma queimada denominada “Resgate”, em sua época de garoto. Ele explicou o jogo e a turma acolheu as informações. Naquele instante, uma aluna afirmou ter visto essa queimada na televisão, em um seriado infantil, porém com um nome diferente. Com essas colocações, avaliamos a importância do aprofundamento dos conhecimentos a partir da participação e do diálogo e, diante de mais um jeito de jogar queimada, demos prosseguimento às aulas de prática desta manifestação corporal.

Durante o período dessas vivências, no início da aula de uma das turmas, três alunos me questionaram sobre a criação da queimada. Eles disseram que, por conta de pessoas adultas conhecerem as queimadas, talvez o jogo fosse bem antigo. Um deles disse que havia procurado na internet e não havia encontrado. Registrei isso em meu caderno e os convidei a questionarem à turma, na parte final da aula, pois, talvez, alguém pudesse nos dizer quando a queimada foi criada e onde ocorreu essa criação. Após a vivência do jogo, as crianças se reuniram e os três as questionaram. Algumas crianças falaram as suas ideias para todos ouvirem, enquanto outros preferiram não se manifestar. Então, pedi que registrassem as suas hipóteses no caderno. Combinamos que eu ficaria

responsável em levar algum material que tratasse disso na próxima aula.

Na aula seguinte, levei um texto que explicava sobre a história da queimada. Após a leitura em voz alta, comparamos essa história com os registros. Descobrimos que um jogo parecido com a queimada que conhecemos foi criado no Egito antigo e era praticado num ritual de certo povo<sup>3</sup>.

Durante o percurso pedagógico, observei que algumas crianças ampliaram as coletas de dados e a aprendizagem sobre as queimadas com seus familiares e pessoas da comunidade, a fim de conhecer mais formas de se jogar, como também explicar as queimadas vivenciadas na escola. Em um dos momentos de uma das turmas, um aluno me disse que havia explicado e jogado a queimada real, em sua rua, com seus amigos e amigas. Em outra turma, uma aluna disse ter viajado para uma cidade do interior para visitar seus familiares e perguntou à sua avó se ela conhecia algum jogo de queimada. A avó explicou o seu jogo e a aluna, por sua vez, comparou-o com uma das queimadas estudadas no projeto e acabou explicando para a avó a queimada em questão.

Para finalizar este relato da prática em Educação Física Escolar, reitero alguns posicionamentos. Minha hipótese era que

3 Algumas referências datam da 11ª Dinastia (2130-1983 a. C.). Os jogos com bola possuíam um caráter ritualístico que só reapareceu no período ptolomaico (aproximadamente entre 302-30 a. C.). Podemos citar dois jogos praticados pelas jovens naquele tempo. No primeiro, dois grupos de mulheres ficavam frente a frente. A jovem do centro tinha a posse da bola enquanto as outras batiam palmas. Num dado momento, a moça do centro arremessava a bola para o outro grupo. No segundo jogo, duplas eram formadas e se enfrentavam da seguinte forma: uma das jovens colocava a outra nas suas costas e a de cima tinha a posse da bola enquanto a de baixo era responsável pelo movimento da dupla. A bola era arremessada para a dupla rival, mas não se sabe ao certo o que acontecia. Talvez esses jogos tivessem o mesmo funcionamento dos jogos de queimada.

os alunos e alunas colocariam em prática o protagonismo somente no momento da socialização das queimadas e na etapa final da sequência de atividades. Entretanto, houve outros momentos em que isso foi observado, quando as crianças sugeriram modificações nas queimadas, quando atuaram de forma colaborativa com os colegas, quando participaram das discussões, quando concordaram ou não sobre os apontamentos dos grupos de registro, quando forneceram ideias de elaboração dos cartazes entre outras ocasiões no decorrer do projeto. Assim, podemos dizer que a ideia inicial de protagonismo que tínhamos ampliou-se para outras situações.

Inferi que os registros feitos nas aulas nos auxiliaram no caminhar do projeto. Por vezes, esses registros dos grupos alimentaram as discussões em sala e, possivelmente, construíram representações de posicionamento frente a diversas discussões. A retomada dos registros foi uma maneira de mantermos a continuidade das atividades, como também, das crianças entenderem como os amigos e amigas pensavam e haviam observado as aulas.

Acredito ter alcançado as expectativas de aprendizagem, pois os alunos e alunas passaram a respeitar a expressão dos colegas nas vivências e nas opiniões formadas durante as discussões. Ao conhecerem os diversos posicionamentos, arriscavam numa maneira de articulá-los, buscando o envolvimento coletivo.

Considero, após essa experiência, que é possível as alunas e alunos tornarem-se sujeitos participativos em situações que envolvem discussões coletivas no ambiente escolar, como também em alguns espaços fora da escola.

Desta maneira, observo, também, que necessitamos mapear as práticas pedagógicas para que se possa questionar o modo como a escola tem legitimado certos saberes, para que se possa ver além do coro da invisibilidade que nos envolve para identificarmos como é necessário investir de maneira enfática numa proposta pedagógica multiculturalmente orientada e que resista às tendências homogeneizadoras. Nesse contexto, reconhecemos a relevância do debate para a construção de um currículo educacional pautado nessa perspectiva, e que nos leve à consciência de redigirmos erratas no intuito de minimizarmos os erros promovidos pela escolarização, e de suas marcas deixadas ao longo da história através do sistema educacional.

## Considerações

Este relato nos possibilitou visualizarmos uma prática ancorada nos estudos e na diversidade cultural de brincadeiras existentes. Pensar através dessa ótica é realizar reflexões sobre algo mais abrangente como o multiculturalismo, ou seja, um termo que remete a existência de várias culturas numa localidade que procura afastar-se do discurso centrado na ideia de cultura única, na qual todos devem chegar a um patamar exclusivo e absoluto, e deste modo, desconstruir a ideia de cultura cristalizada.

A cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético e intelectual. Ela precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela e o papel constitutivo que assumiu em

todos os aspectos da vida social.

Preconceitos e diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados e desnaturalizados, caso contrário, a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminadores presentes nas sociedades hegemônicas.

### Referências Bibliográficas

COSTA, A. C. G. **Protagonismo Juvenil**: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In : SILVA, T. T. , (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2007

GIROUX, H.; SHANNON, P. **Education and Cultural Studies**. New York: Routledge. 1997

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v.22, n°2, julho/dezembro de 1997.

\_\_\_\_\_. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mai.-ago. 2003.

NEIRA, M.G; NUNES, M.L.F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a Prática**. v.11,n.1, p. 81-89, jan./jul. 2008.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. (org.) **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Praticando estudos culturais na Educação Física**. São Caetano: Yendis, 2009a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental**: Ciclo II: Educação Física. São Paulo: SME/DOT, 2007.

## Futebol e representações sociais na escola<sup>1</sup>

A incorporação pela Educação Física dos debates estabelecidos na educação brasileira acerca das teorias críticas e pós-críticas, aliada à produção na área acadêmica, propiciou a rediscussão das concepções de currículo até então existentes. As críticas focaram a função social da educação e da Educação Física, visto que o desenvolvimento da aptidão física e esportiva, tão comum nas aulas, contribuía para o caráter reprodutor, na escola, de uma sociedade capitalista marcada por diferenças injustas de classe. O diálogo da área de Educação Física com essas teorias possibilitou compreender o currículo não simplesmente como conceitos técnicos – como os de ensino e eficiência – ou de categorias psicológicas – como as de aprendizagem e desenvolvimento. Como afirmou Silva (2007):

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço e território. O currículo é relação de poder, é trajetória, viagem e percurso. O currículo é texto, discurso e documento. O currículo é documento de identidade. (p. 150)

Com a contribuição do campo teórico denominado Estudos Culturais, percebemos que o currículo é uma construção social e que, portanto, não pode ser compreendido sem a análise das relações de poder que o engendram. Assim, o debate curricular atual da área de Educação Física passa pela questão da centralidade da cultura e sua influência nas práticas sociais da escola. Atentos a esse debate,

<sup>1</sup> Trabalho desenvolvido pela Profa. Rose Mary Marques Papolo Colombero na EMEF Synésio Rocha e comentado pela Profa. Lílian Cristina Gramorelli.

Neira e Nunes (2006) entendem que uma proposta curricular de Educação Física deve pautar-se numa perspectiva cultural na qual o currículo apropria-se das formas de produção cultural das práticas sociais presentes nos diversos contextos, regiões e culturas.

Na tentativa de ampliar a reflexão pedagógica na área de Educação Física, propomos a leitura do relato de prática realizado na perspectiva dos Estudos Culturais, intitulado “Futebol e Representações Sociais na Escola”, cujo objetivo foi problematizar um esporte muito comum em nossa cultura, sobretudo como tema historicamente desenvolvido nas aulas do componente curricular.

O caminho organizado pela Profa. Rose Colombero no seu trabalho na EMEF Synésio Rocha, decorrente do processo de ensino e aprendizagem instaurado naquele momento, desdobrou-se na problematização das questões de gênero, identidade e poder que envolveram o futebol nas aulas. A questão das identidades e das formas como elas são representadas no currículo configuram-se como o centro das análises dos Estudos Culturais, como salientam Neira e Nunes (2009):

O que interessa saber é como as identidades foram produzidas e como as representações que fazem delas as afetam e as imobilizam. O que importa saber é como os discursos e as práticas atuam, para que os sujeitos assumam certas posições no sistema social, e como esses discursos e práticas constroem os sujeitos sobre os quais se pode falar. (p. 200)

Assim, após a realização de um mapeamento da cultura corporal dos alunos em consonância com o projeto educativo da escola, a professora, por meio de uma prática dialógica, plane-



jou o trabalho didático. Objetivou, como base que fundamenta essa concepção, a ação sobre aquela realidade através da problematização das situações e acontecimentos dentro de um contexto e em sua totalidade, utilizando para isso, os conhecimentos presentes na experiência sociocultural dos alunos.

As questões de gênero e de identidade manifestadas nas aulas e observadas pela professora, foram trazidas para serem questionadas e analisadas, ou seja, tornaram-se, naquele momento, objeto de estudo do grupo de alunos. Esse fato nos chamou a atenção, pois, historicamente, essas diferenças quando apareceram nas aulas, comumente foram ignoradas ou encobertas com práticas que reforçavam hierarquias e acentuavam a produção das diferenças. Tornando essa questão como objeto de estudo, a professora buscou criar estratégias de reflexões e análise para que os alunos percebessem a construção social e cultural que está por trás das representações que temos e da produção das diferenças.

Assim, após constatar que existiam nos discursos dos alunos os binarismos relacionados à questão de gênero e de identidade branco/negro e heterossexual/homossexual – com a manifestação de preconceito, coube à professora indagar-se sobre qual o papel da Educação Física e da escola na constatação e construção dessas representações preconceituosas. Esses apontamentos foram desencadeadores para o redirecionamento das aulas, replanejamento da ação pedagógica e intervenções subsequentes.

Na tentativa de veicular diferentes textos e opiniões sobre o tema, a professora utilizou, como estratégias de aulas, textos jornalísticos, pesquisas e discursos televisivos com a emissão de opiniões de pessoas que assumem diferentes papéis sociais em

nosso meio. Para os Estudos Culturais, os discursos veiculados produzem efeitos que podem ocorrer com a imposição de identidades de certos grupos culturais em detrimento de outros. No presente relato, pudemos observar que a problematização esteve presente na tentativa de desconstruir as representações que os alunos tinham acerca das questões de gênero e da produção das identidades no futebol.

A partir da leitura do relato e dos apontamentos realizados, que poderão ser ampliados com os questionamentos que o próprio leitor fará ao ler o texto, acreditamos que este contexto abordado possibilitará um convite à reflexão da prática educativa da Educação Física.

## **Desenvolvimento**

A EMEF Ministro Synésio Rocha é uma escola de Ensino Fundamental que atende alunos na faixa etária de 6 a 14 anos e a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Geograficamente, a escola está situada na zona sul, bairro do Campo Limpo, região populosa da cidade de São Paulo. Em função da demanda, a escola funciona em quatro períodos e as aulas de Educação Física são ministradas no contraturno das aulas regulares.

No início de 2010, os professores, em horário coletivo após avaliação do ano de 2009, constataram que a falta de interesse por aprender e a falta de respeito entre os atores da comunidade escolar eram os maiores problemas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Sendo assim, ficou definido trabalhar os seguintes temas no Projeto Pedagógico: Respeito, Ética, Cidadania e Valorização do Conhecimento.

Atenta a esses temas, percebi que parte dos alunos(as) frequentavam as aulas de Educação Física com a camisa do seu time de futebol preferido. A partir dessa observação, realizei uma pesquisa – que gerou grande interesse entre todos – com duas turmas de 3º ano (7ª série) e quatro turmas do 4º ano (8ª série) do Fundamental II, perguntando para quais times torciam. Obtive como resposta São Paulo Futebol Clube, Corinthians, Palmeiras, Santos e Flamengo. A partir desta constatação, considerei a manifestação corporal futebol pertinente para desenvolvimento, articulando-a aos temas do projeto da unidade escolar.

Iniciei uma roda de conversa com as turmas, anunciando o futebol como manifestação a ser estudada. Numa das classes, alguns alunos apresentaram resistência porque a turma era mista, alegando que, para essa prática, seria melhor que as meninas fossem em outro horário. Após a sugestão ter sido apresentada, propus que realizássemos uma votação para que prevalecesse a decisão da maioria.

Colocada em votação, a sugestão de separação das turmas entre meninos e meninas foi derrotada. Iniciamos, então, a discussão da proposta que não havia sido feita anteriormente para não influenciar as decisões na hora do voto. Perguntei-lhes por que para trabalhar com a manifestação futebol alguns achavam melhor dividir as turmas em masculina e feminina? Os que defenderam a proposta da divisão alegaram que as meninas não sabem jogar e atrapalhariam as aulas. É necessário salientar que neste grupo também havia o voto de meninas que concordaram com a alegação.

A maioria vencedora disse que, assim como nas outras áreas de ensino, a aula de Educação Física deveria acontecer com os

meninos e meninas juntos.

Por que será que os meninos de modo geral são mais habilidosos que as meninas no futebol? Quais são as influências que recebemos desde crianças que nos tornam diferentes para a prática dessa manifestação? Responderam que “as meninas brincam mais de casinha, boneca, mamãe e filhinha, fazer comidinha e os meninos brincam mais de bola, carrinho, videogame, de pipa”. Também costumam ouvir “isso é brincadeira prá menina”, “isso é brincadeira prá menino”. Disseram também que “quando uma menina é habilidosa e um menino não, sofrem preconceito por serem considerados diferentes”. Discutimos, a partir das respostas, como as relações entre meninos e meninas são construídas e representadas socialmente.

Problematizei como as mulheres e os homens são representados em nossa sociedade, levando em consideração a classe social, raça, etnia, sexo, a religião. Os alunos apresentaram dificuldades para participarem ativamente da discussão. Porém, ao estabelecer uma relação entre ricos/pobres, brancos/negros, homem/mulher, heterossexual/homossexual, rapidamente identificaram a subordinação dos pobres, negros, homossexuais e mulheres.

Perguntei-lhes se a escola também exercia alguma influência para essa representação e os alunos responderam que sim, pois, nas 7<sup>a</sup> séries (D e E) as turmas são divididas em masculina e feminina. Solicitei que passassem a observar as aulas de Educação Física do nível I que aconteciam simultaneamente às nossas e os alunos constaram que os meninos permaneciam dentro da quadra jogando bola e as meninas do lado de fora, ora jogando queimada,

ora brincando com perna de pau ou corda.

Para o mapeamento dos saberes sobre o futebol, organizei questionamentos como: É possível jogar futebol na escola? Qual esporte praticado na escola mais se assemelha ao futebol? Qual competição de futebol está acontecendo no momento que envolve equipes tradicionais (aquelas que surgiram como resposta à pesquisa feita com os alunos(as)) no Estado de São Paulo?

Os alunos responderam que, como se joga no campo, não é possível jogar na escola, mas que seria possível fazer algumas adaptações. Identificaram o futsal como o esporte praticado que mais se aproxima ao futebol, estabelecendo semelhanças e diferenças entre os mesmos. Relataram: “possuírem o mesmo objetivo que é fazer gol”, “pode-se fazer gol com a mesma parte do corpo”, “o uniforme é parecido, só difere a chuteira”, “falta na área é pênalti” “também é diferente o espaço utilizado, a gente joga futebol no campo e futsal na quadra”, “a trave no futebol é maior”, “a bola é maior”, “as regras em geral são diferentes, o número de jogadores no futebol são onze, no futsal são cinco”, “no futebol só pode haver três substituições e no futsal não tem limite”, “o tempo de jogo no futebol são quarenta e cinco minutos e no futsal sabemos que é menor”, “no futebol a cobrança de lateral é com as mãos, no futsal é com os pés”. Quanto ao campeonato em andamento, a grande maioria dos alunos respondeu: “Paulistão, Campeonato Paulista”. Informei que para o desenvolvimento do projeto futebol tematizaríamos este campeonato e sua organização.

Para de fato considerar o conhecimento dos alunos a respeito da manifestação a ser estudada, dei continuidade ao questiona-

mento. Ao indagar sobre o Campeonato Paulista, poucos sabiam sobre o regulamento, tabela e a classificação. Perguntei também o que mais havia chamado atenção na última rodada. Os alunos se manifestaram sobre a violência ocorrida no jogo entre Palmeiras e São Paulo Futebol Clube, em 21 de fevereiro de 2010.

Para ampliar o debate, apresentei dois textos jornalísticos com as seguintes manchetes: “Um morto e muitos feridos após brigas entre torcida” e “Pela cidade brigas por todos os cantos”<sup>2</sup>. No último texto, discutimos a opinião do promotor de justiça que defendeu torcida única nos clássicos paulistas. A maioria dos alunos discordou da torcida única, mas concordou com a fala do promotor ao dizer que alguns não são torcedores, são maus elementos predispostos ao confronto.

Nessas discussões, como previsto, havia uma participação maior por parte dos meninos. Provoquei a turma acerca desta questão. Os meninos relataram que discutem mais sobre futebol, praticam mais e estão sempre mais informados. A maioria das meninas disse que não valoriza o futebol tanto quanto os meninos. Apresentei para os alunos a ideia de que culturalmente vamos aprendendo valores, assumindo papéis e comportamentos.

As crianças quando chegam à escola sabem a que sexo pertencem, que roupa devem usar, que comportamento ter, do que devem gostar (cores, brincadeiras, jogos...) enquanto meninas e meninos “normais”. E sabem, também, que somente dessa forma serão aceitos perante seu grupo social.

Para a vivência do futebol na quadra retomamos alguns

<sup>2</sup> Caderno de Esportes do jornal “O Estado de São Paulo”, 22/02/2010.

conhecimentos do futsal adquiridos/construídos/discutidos/apreendidos por duas turmas no ano anterior, como as posições e suas funções em quadra, e algumas regras. Foi adaptado o número de jogadores em quadra e nas posições, assim como as regras para uma aproximação maior com o futebol. Numa das turmas, enquanto um grupo fazia um jogo misto, outro registrou “... as meninas não estão se movimentando, só os meninos”, “... elas precisam se movimentar mais”, “... elas precisam se movimentar para receber a bola...” até que um dos meninos sugeriu - “... então precisamos tocar para elas”.

Na semana de 08 a 12/03/10 os alunos foram divididos em grupos e, em sala, realizaram análises e interpretações da tabela de classificação do campeonato na 13ª rodada, do texto do Caderno de Esportes do jornal O Estado de São Paulo de 8 de março de 2010. Com as seguintes questões:

- 1ª) O que significa série A1?
  - 2ª) Quantas equipes participam do Campeonato Paulista série A1?
  - 3ª) Abaixo da classificação existem duas legendas:
    - O que significa a coluna mais clara (verde)?
    - O que significa a coluna mais escura (vermelha)?
  - 4ª) A equipe que vocês analisarão é:.....
- Completem os dados da sua equipe e o significado de cada sigla:
- PG: .....-.....
- J: .....- .....
- V: .....-.....
- E: .....- .....

D: ..... -.....

GP: ..... -.....

GC: ..... -.....

SG: .....-.....

5ª) Portuguesa, Ituano e Barueri possuem a mesma pontuação ( 19 ), por quê estão em 7º, 8º e 9º lugares respectivamente?

6ª) Quantos resultados aparecem na última rodada?

7ª) Qual jogo falta acontecer para completar a 13ª rodada?

8ª) Quantos jogos acontecerão na próxima rodada?

9ª) O que significa ser artilheiro de uma competição? Quem é o artilheiro nesta fase e com quantos gols?

10ª) Qual o significado de “clássico” no futebol?

11ª) Qual jogo ou jogos da próxima rodada são considerados clássicos?

Ao socializarmos a atividade, as questões 4, 5 e 10 geraram grandes discussões. Na questão 4, ao tentarem interpretar a sigla GP (gols pró) e GC (gols contra), a maioria dos alunos identificava os resultados, mas não tinham familiaridade com as siglas, respondendo gols feitos”, “gols a favor”, “gols tomados”, “gols sofridos”. Muitos não responderam a questão 5, dizendo que “os resultados estão diferentes”, “os gols feitos e os gols tomados são diferentes”. Na questão 10, algumas hipóteses não se confirmaram, como “quando as equipes são do mesmo Estado”, “quando os quatro times mais fortes de um Estado se enfrentam”. Pude verificar que, em sua maioria, os alunos conheciam muito pouco sobre o Campeonato Paulista.

Na semana que antecedeu a 16ª rodada do campeonato, os



alunos foram divididos em quatro grupos. Cada grupo escolheu uma equipe do G4 (as quatro equipes que estão em primeiro lugar na tabela, pertencentes à zona de classificação para a segunda fase do campeonato) para análise – nos jogos televisionados, jornais esportivos, pesquisas na internet e nos textos jornalísticos expostos no cantinho do futebol<sup>3</sup> – do sistema tático utilizado pelos técnicos nesta rodada.

Após a análise, os alunos trouxeram um trabalho escrito com o nome do campeonato, a rodada, o adversário, a escalação, o resultado do jogo e um desenho do campo, identificando o sistema tático utilizado. Para a aula expositiva, utilizamos tabuleiro e jogos de botão. Os alunos demonstraram o sistema tático indicando o nome do jogador, sua posição e a função da posição. Os grupos que analisaram o segundo colocado do campeonato (Santo André) tiveram dificuldade em encontrar informações em textos jornalísticos, precisando recorrer à Internet. Deduziram que times mais famosos como o Palmeiras, por exemplo, mesmo fora do G4, trazem mais leitores para os jornais. Nas exposições nem todos sabiam as posições que definiam um sistema, alguns grupos demonstraram o sistema do seu time utilizado nesta rodada como solicitado, assim como outro sistema utilizado pelo mesmo time em rodadas anteriores.

Um desentendimento entre alguns torcedores e o jogador Ronaldo do Corinthians, após a derrota para o Paulista, antecipou a discussão sobre ídolos no futebol. Após definirmos o conceito de ídolo, muitos exemplificaram os goleiros Rogério Ceni do SPFC, Marcos do Palmeiras, o jogador Neymar do Santos e o mais citado, 3 Cantinho do Futebol: espaço destinado para textos jornalísticos de futebol.

Ronaldo do Corinthians.

Questionei se os ídolos influenciavam na vida dos torcedores e vice-versa. Os alunos lembraram quando garotos menores fizeram cortes de cabelo iguais aos de Ronaldo em 2002, assim como na atualidade, a influência do jogador Neymar do Santos com seu cabelo e suas “dancinhas” feitas ao comemorar os gols.

Na oportunidade, levei a matéria “Ronaldo se irrita e mostra dedo do meio para torcedores” e “O técnico Mano Menezes não se surpreendeu com o fim da idolatria de alguns torcedores por Ronaldo”<sup>4</sup>. Alguns alunos defenderam a postura do jogador argumentando que ele é um ser humano como outro qualquer, outros acharam que, como pessoa pública, ele jamais poderia ter tomado aquela atitude. Concluímos que a relação entre os ídolos e a torcida é muito próxima tanto na vitória quanto na derrota.

Na semana da última rodada da 1ª fase do Campeonato Paulista, foi colado no cantinho do futebol um texto jornalístico da Folha de São Paulo com a última rodada que aconteceria em 07/04/10. Perguntei por que todos os jogos da última rodada iriam acontecer no mesmo dia e horário? Em todas as turmas, houve a manifestação de alunos que explicavam aos outros sobre resultados combinados tanto para a classificação para a 2ª fase, quanto para o rebaixamento.

Considerando as relações de gênero apontadas no início do projeto e a organização de um campeonato, os alunos foram convidados a dar um nome para a prática do futebol adaptado para a realização do torneio interclasses. Retomando o regulamento do Campeonato Paulista, algumas regras foram mantidas, outras

<sup>4</sup> O Estado de São Paulo, 26/03/2010.

adaptadas e criadas, como a obrigatoriedade da participação de duas jogadoras (em rodas de conversa para sugestões das regras, surgiu a obrigatoriedade da participação de duas alunas, como forma de garantir a participação das mesmas, sendo aprovado pela maioria). O torneio recebeu o nome de “FUSBOL” e foi dividido em três fases (1ª fase, semifinal e final) totalizando nove rodadas, com dezenove jogos.

A tabela foi exposta num grande mural, juntamente com algumas regras. Foi obrigatória a participação de toda a classe. Os alunos que não participavam do jogo atuavam como técnicos, fazendo observações e, durante o intervalo para o 2º tempo, davam as instruções aos colegas. Alguns alunos foram mesários fazendo a súmula. Foi registrada em quadro branco a classificação, nos moldes do Campeonato Paulista, e a cada rodada eram alterados os resultados, inclusive com a artilharia masculina e feminina.

Na final, duas classes que não haviam se classificado tiveram como trabalho de campo a realização de súmulas, com o objetivo de também participarem das finais, registrando os dados do jogo e observando as relações que aconteceram.

Na avaliação escrita sobre o torneio, os alunos registraram: “Achamos bem legal a participação das meninas e os meninos deixarem as meninas jogarem, o que é raro aqui na escola. As pessoas que não jogaram ficaram de técnicos”. “Foi ótimo a inclusão das meninas nos jogos, porque foi uma relação importante para o desenvolvimento da escola num todo.” “Foi uma experiência interessante jogar com as meninas no time, mas ao mesmo tempo foi difícil”. “O torneio foi muito bom, teve a participação de todos, até das meninas que nunca jogaram, teve muita rivalidade entre as

salas, os meninos querendo ser artilheiros e as meninas querendo fazer seus gols". "Foi a primeira vez que jogamos com os meninos sem preconceitos". "Os jogos foram ótimos sem brigas, as torcidas foram boas", "foi legal as meninas jogarem, as salas se respeitaram", "Tá na hora da gente ter o nosso campeonato".

As ações avaliativas deram-se durante todo o projeto, a partir do mapeamento dos saberes sobre a manifestação e sobre o Campeonato Paulista, das observações e discussões das relações (gênero), da prática da manifestação, da produção da leitura, escrita e reflexão.

### **Considerações**

Ao problematizar a manifestação futebol, emergiram questões que nos possibilitaram tematizar representações sociais acerca do masculino e do feminino nas aulas de Educação Física e como essas relações – muitas vezes carregadas de opressão, submissão e preconceito – se davam dentro dos espaços físicos da escola e nas vivências da manifestação futebol de forma naturalizada.

Foi possível apreender que o processo de “desnaturalização” apresentado nesse relato, a partir da prática pedagógica desenvolvida, não é fator comum que se concretize nas aulas de Educação Física, pois suscita o rompimento de paradigmas existentes, construídos social, cultural e historicamente na área. Ratifica assim, reflexões produzidas sobre o ato educativo que revelam a não neutralidade do currículo. Para Silva (2007):

O currículo não é, pois, um meio neutro de transmissão de conhecimento ou informações. O currículo tampouco é meramente um processo individual de construção

no sentido psicológico-construtivista. Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa. (p.202)

Assim, a vivência do processo de desnaturalização que compôs o currículo desenvolvido pela Professora Rose está associada às questões de poder e regulação, vejamos as questões que ela direciona aos alunos: Por que para trabalhar com a manifestação futebol alguns achavam melhor dividir as turmas em masculina e feminina? Por que será que os meninos de modo geral são mais habilidosos e as meninas menos no futebol, quais são as influências que recebemos desde criança que nos tornam diferentes para a prática dessa manifestação?

Compreender o currículo desta forma exige a constante percepção da tensão existente entre os elementos internos das decisões sobre o currículo com as questões postas pela relevância daquilo que socialmente estava estabelecido, fatores que observamos na leitura de outro trecho do relato: Discutimos, a partir das respostas, como as relações entre meninos e meninas são construídas e representadas socialmente.

Entender o currículo pressupõe apreendê-lo como um objeto em disputa, talvez seja a senha para compreendermos como toda questão que interfere no currículo - de uma escola, de um nível de ensino, de uma disciplina - requer um cuidado para não se cair nas armadilhas postas pelas disputas de poder que o objeto apresenta.

Tal acuidade é necessária, pois devemos lembrar que as proposições de mudanças na área de Educação Física nascem também de uma proposição curricular, fato desvelado em estudo

sobre os impactos dos Parâmetros Curriculares Nacionais nas práticas docentes. Conforme estudos de Gramorelli (2007):

Desta forma, não se objetiva formar alunos fisicamente aptos, ou atletas, ou desenvolver capacidades físicas que auxiliem no desempenho e eficiência motora. A Educação Física vista por esses documentos, pretende contribuir, como as demais disciplinas da escola, com a formação do indivíduo que possa inserir-se na sociedade, de maneira que consiga atuar como cidadão, consciente de seus direitos e deveres, e acima de tudo, saiba posicionar-se frente os diversos contextos da sociedade.(p.88)

No relato apresentado sobre o futebol e nas representações dos alunos acerca desta temática, há indícios de que houve a ampliação da leitura dos códigos da manifestação da cultura corporal como também o aprofundamento da temática. Vejamos, pois, o trecho do relato que, após a problematização sobre as questões de gênero e o esporte futebol, os alunos indicaram: A maioria das meninas disse que não valorizam o futebol tanto quanto os meninos, salvo algumas exceções. Concluímos que culturalmente vamos aprendendo valores, assumindo papéis e comportamentos.

Em outro fragmento do texto ressaltamos: Ao tematizar a manifestação futebol, emergiram questões que nos possibilitaram problematizar representações sociais acerca do masculino e do feminino nas aulas de Educação Física e como essas relações – muitas vezes carregadas de opressão, submissão e preconceito – se davam dentro dos espaços físicos da escola e nas vivências da manifestação futebol de forma naturalizada.

Percebemos que o desenvolvimento do projeto, ao dialogar com a questão sociocultural que envolve a temática Futebol, possibilitou novos olhares para essa manifestação cultural. Desta maneira, concordamos com Forquin (1993) quando ressalta que é importante que o pensamento pedagógico contemporâneo não se esquive de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas, sob pena de cair na superficialidade. A cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela.

### Referências Bibliográficas:

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GRAMORELLI, L. C. **O Impacto dos PCN na Prática dos Professores de Educação Física**. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP. São Paulo:FEUSP, 2007.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática

SILVA, T. T. (org.) **Alienígenas na sala de aula:** introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



# Zum Zum Zum Zum

## Capoeira mata um?<sup>1</sup>

Vivenciamos hoje um contexto social marcado por contradições. No que respeita à educação, podemos apontar a política da inclusão que conseguiu um feito inédito, qual seja, o de internalizar a exclusão, significa dizer que não basta garantir o acesso e a permanência de todos na escola para que a inclusão de fato aconteça. Os discursos sobre a inclusão, explicitados em documentos oficiais, propõem o acolhimento à diversidade cultural. No entanto, a implementação de avaliações em larga escala verifica as aprendizagens de conhecimentos traduzidas em habilidades e competências unificadas, de modo que, ao valorizar o capital cultural de um único grupo social, homogeneiza o ensino e, por conseguinte, as aprendizagens, contrariando, portanto, a proposição de acolhimento à diversidade cultural.

Uma outra contradição vivida pelos alunos no contexto da escola refere-se ao distanciamento entre o currículo oficial e o currículo acessado fora dele. A inclusão da cultura afro-brasileira no currículo da educação básica, preconizada na lei 10.639/2003, exemplifica minha assertiva. Em tese, a partir de sua implementação, os problemas vivenciados pelos negros desde a escravidão ganhariam visibilidade, assim como as suas produções culturais, no entanto, cabe ressaltar que o estudante que acessa esse currículo acessa e assimila também o currículo midiático, inundado por mensagens elaboradas da cultura dominante, sobre suas manifestações culturais corporais, produções e padrões culturais, reforçando ainda mais os interesses sociais dominantes, os quais, com certeza, não são os da minoria negra ou afro-brasileira como se quis enunciar.

Esse distanciamento demonstra, também, que é preciso mais que a implementação de uma lei para que a cultura negra seja

<sup>1</sup> Trabalho desenvolvido pelo Prof. Marcos Ribeiro das Neves no Núcleo Educacional Max e comentado pela Profa. Nyna Taylor Gomes Escudero.

representada em todos os âmbitos e, ainda, reconhecer que a lei não está isenta da interferência do poder, no caso em tela, o poder da cultura dominante representado na mídia.

Não há como negar o poder das diferentes mídias, uma vez que agrega informações por meio de diferentes recursos e adentra a vida das pessoas interferindo em suas decisões, preferências, escolhas, enfim, em todos os âmbitos da vida em sociedade. Ignorar esse poder equivale a vendar os olhos para o que acontece além da escola, é olhar para a escola com uma visão romântica, para não dizer ingênua, já que o fato da cultura afro-brasileira fazer parte do currículo de história, conforme a legislação, não é garantia de nada.

Entendo que integrar as questões das minorias sociais, culturais e étnicas ao currículo, não pode significar trazê-las para pauta a fim de silenciá-las, com a ideia de tolerância, pois quem tolera, tolera porque tem poder para tolerar. Essa me parece uma estratégia multicultural organizada a partir da cultura dominante, o que revela que o conceito de multiculturalismo pode ser muito diverso e assumir diferentes significados, e ainda, que questões culturais e de poder não podem ser analisadas separadamente (SILVA, 2007).

Nesse contexto paradoxal – marcado por tantas transformações em sua configuração, não apenas no interior da escola, com a presença da diversidade cultural, como também na sociedade que, ao mesmo tempo que exige um sujeito competente, competitivo, requer também um sujeito participativo, colaborador e que pense coletivamente – o Currículo Cultural da Educação Física, com base no campo teórico dos Estudos Culturais e nas teorias pós-críticas,

tem ampliado as possibilidades de leitura das demandas desse contexto, apresentado-se como alternativa à educação neoliberal, que historicamente privilegiou os saberes de uma cultura em detrimento de outras. Nessa perspectiva, o professor multiculturalmente orientado tem possibilidades de abrir espaço para que as culturas subalternizadas sejam representadas no currículo da área.

Isto posto, destacamos que a experiência vivenciada pelo Professor Marcos Ribeiro e seus alunos no estudo da capoeira vai ao encontro dos preceitos do currículo cultural apregoados pelo multiculturalismo crítico, na sua vertente pós-estruturalista, na qual entende que a diferença é produzida discursivamente e está conectada às relações de poder. Este estudo, portanto, constitui-se em uma importante contribuição para ampliar o diálogo entre os professores sobre a prática pedagógica, uma vez que revela uma organização bastante inovadora no que diz respeito à abordagem do tema.

Uma leitura atenta ao relato de prática revela que o professor e seus alunos produziram uma escrita muito particular, iniciando pela decisão de estudar essa manifestação cultural (capoeira) a partir de determinado marcador social - o preconceito - revelado por seus alunos em visita a uma academia do bairro em que está localizada a escola. Observa-se, também, a articulação da ação didática com o projeto pedagógico da instituição educacional, passando pela elaboração das atividades de ensino, implicando e responsabilizando a todos pela condução das aulas e pelo registro das produções a serviço das aprendizagens, que serviu como orientador para o planejamento das aulas subsequentes.

Vasconcellos (2008) refere-se à prática de rever os registros

alusivos à aula anterior para planejar a seguinte, como avaliação do ensino. O autor considera o registro como um importante material para o processo de reflexão sobre a prática, não obstante afirma que para a elaboração do registro faz-se necessário uma organização do pensamento, organização essa que podemos perceber na forma como o Professor Marcos conduziu o seu trabalho.

Destacamos, ainda, como particularidades desta produção: a utilização das tecnologias em favor das aprendizagens, a organização didática do professor quando da utilização do filme como material a ser analisado e, por fim, a presença da avaliação ao longo de todo o estudo por meio dos registros

Os registros constituíram um texto escrito e o processo de construção dessa escrita, embora nos remeta a uma sistematização ou organização, foi marcado pela incerteza e indeterminação, na medida em que, a organização ficou submetida às pesquisas e aos discursos acessados e trazidos pelos alunos. Tal qual a produção de uma obra de arte, o texto tecido a partir de uma inspiração representada pela manifestação de preconceito presenciada pelo professor é particular e aproxima-se de uma escrita artista, de uma artistagem, (CORAZZA, 2006), impossível de ser reproduzida, mas que pode servir de inspiração para outros professores e alunos artistas.

Penso que o trabalho do Professor Marcos Ribeiro das Neves, desenvolvido no Núcleo Educacional Max, merece ser conhecido pela possibilidade substantiva, real e concreta de reflexão sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física nesse contexto paradoxal em que estamos vivendo. Fica aqui, na sequência, sugestão de leitura e anúncio de

possibilidades de ampliação do olhar respeitoso em relação ao outro, ao diferente.

## **Desenvolvimento**

Este projeto foi realizado no Núcleo de Ensino Max, uma instituição educacional de pequeno porte localizada na Zona Norte da cidade de São Paulo em uma região conhecida como Freguesia do Ó, no bairro da Brasilândia. Esta unidade educacional existe há aproximadamente dez anos, atende desde a Educação Infantil até as séries finais do Ensino Fundamental II e possui em média um número de quinze estudantes por sala de aula.

O projeto de capoeira foi construído com a turma de 8ª série e teve duração de um pouco mais que quatro meses, iniciando-se no segundo semestre de 2009 no mês de agosto, sendo concluído em dezembro.

Para a escolha da manifestação corporal capoeira, considerei alguns fatores que nortearam o projeto:

- os componentes curriculares Português, História e Geografia, iniciariam um trabalho estudando a cultura africana a partir de textos presentes na apostila adotada pela escola no último semestre do ano;
- durante todo o trajeto escolar, em nenhum momento a turma estudou os conhecimentos deste grupo cultural no currículo da Educação Física;
- no semestre anterior, estávamos estudando uma outra manifestação corporal e, durante uma visita ao Centro Esportivo

da Freguesia do Ó (CEFO) que fica no entorno da escola, os/as estudantes, ao verem algumas pessoas negras transitando por lá e alguns capoeiristas conversando, proferiram palavras de preconceito como: "negro dá até nojo", "são perigosos", "capoeira é coisa de macumba".

No primeiro dia de aula do segundo semestre, avisei os/as alunos/as que naquele momento estávamos iniciando um projeto para estudar a manifestação corporal capoeira. Defini que eles/as seriam divididos em grupos e que cada grupo ficaria responsável por diferentes tarefas. Desta forma, um grupo ficou responsável pelo registro escrito (e depois de socializar os registros no final de cada aula com os demais, poderiam também encaminhar a discussão), o outro, teria que buscar informações em diferentes meios de comunicação e o último grupo ficou responsável pelo registro fotográfico das aulas e a construção de um portfólio digital que seria entregue no último dia do projeto como avaliação final.

Cabe destacar que a atividade de registrar as imagens foi solicitada para o desenvolvimento do projeto porque pude observar que todos/as carregavam consigo telefones celulares e isto estava gerando problemas entre alunos/as e a direção da escola. A minha intenção foi propor a utilização destes artefatos culturais e posteriormente apresentá-los para à direção, na tentativa de alertá-la para a possibilidade desses objetos serem utilizados como recurso pedagógico dentro da sala de aula.

Na aula seguinte, o objetivo foi problematizar a capoeira e tentar identificar qual era a representação que eles possuíam sobre esta manifestação corporal. Elaborei algumas perguntas e em roda de conversa promovi a discussão entre os alunos/as: O que

é capoeira para você? O que você sabe sobre esta manifestação corporal? Qual é o grupo que pratica e quem são estas pessoas para você? Onde se pratica no seu bairro? Você conhece algum capoeirista?

Dentre as diversas respostas, selecionei algumas que me ajudaram posteriormente na escolha das expectativas de aprendizagem para compor o plano de ensino. Destaco algumas: “Capoeira é coisa de negro, é macumba, negro dá nojo, lá na minha rua tem uma família de negro que só faz barulho e sujeira, meu pai vive tirando sarro e disse que se algum dia eu aparecer com um negrinho lá em casa, que me expulsa, só negro que pratica capoeira, negro é vagabundo, não sei nada de capoeira”.

Diante desse quadro preocupante, selecionei algumas expectativas de aprendizagem na tentativa de delinear as ações de ensino:

- Mediante as diversas vivências, compreender os diversos processos de transformação ou inibição dessa forma de manifestação corporal.
- Socializar, interpretar, ampliar e aprofundar os conhecimentos pertencentes à manifestação corporal denominada capoeira.

Identifiquei, nestas primeiras ações de ensino, que os/as estudantes possuíam poucos conhecimentos sobre a manifestação escolhida. Com o objetivo de ampliar os saberes que eles tinham sobre os diferentes golpes específicos da manifestação tematizada, recorri à Revista Capoeira que discute sobre o tema e encaminhei a atividade subsequente. Dividi a turma em três grupos, entreguei o material para eles/as e solicitei que identificassem e socializassem

sem algumas informações a respeito de praticantes da luta, dos diferentes discursos dos mestres sobre o que é Capoeira, e das características e possibilidades de vivências dos diferentes golpes.

Durante a vivência prática, os alunos/as exploraram os golpes: desde uma estrelinha que na capoeira recebe o nome de Aú, golpes como Queixada, Benção e Martelo, a movimentos desequilibrantes como Rasteira com as mãos e com os pés e a Ginga.

Tiveram ainda contato com um abadá (roupa utilizada para a prática), ocasião em que surgiram algumas discussões e dúvidas sobre as cores utilizadas na graduação como hierarquia dentro dos grupos de capoeira. Neste momento, o grupo que estava responsável pela busca de informações registrou as questões, e na aula seguinte ampliou os saberes com os demais, assim, os/as estudantes puderam entender que existem diferentes formas de graduação, que os diferentes grupos de capoeira utilizam desde as cores do Brasil até as cores que representam a religião afro-brasileira e seus orixás (que são os deuses destas religiões).

Possibilitei à turma de alunos a assistência ao filme “Capoeira Iluminada”<sup>2</sup> que conta a história de Mestre Bimba, um capoeirista que viveu na Bahia e, por volta de 1930, adicionou elementos de outras lutas na capoeira que se praticava na época, dando origem à Capoeira Regional. Observamos sequências de golpes para o treino, diferentes toques de berimbau e outras formas de graduação. O filme também traz algumas informações sobre a chegada do negro ao Brasil, suas dificuldades e um pouco de sua trajetória no início do século XX.

<sup>2</sup> Capoeira Iluminada, filme de Luiz Fernando Goulart, que conta, através de depoimento de antigos alunos e imagens inéditas em cinema, a história de Mestre Bimba, Manuel dos Reis Machado.



Cabe aqui salientar que, antes de iniciar a leitura do filme, organizei algumas perguntas para localização de informações que permitiriam uma melhor compreensão do texto: “Qual é a ideia central do filme? Localize no filme diferentes discursos sobre religião. Por que a Capoeira Regional foi criada e como Mestre Bimba fez isto? Qual é a justificativa que Mestre Acordeon apresenta sobre o instrumentos na roda de Capoeira Regional? Como é a vestimenta dos capoeiristas na roda de Capoeira Regional? Quais eram as dificuldades que os negros tinham na época para sobreviver? Como os negros chegaram ao Brasil? Identifique, durante o jogo de capoeira, outros tipos de golpes que ainda não foram praticados aqui no projeto.

Depois de discutirmos as informações extraídas do filme e cada grupo apresentar significados compartilhados, retomamos às vivências práticas e, em aula posterior, proporcionamos, na sala de informática, situações em que os/as estudantes puderam jogar capoeira em um jogo disponível na internet que se chama Fight 3. Durante esta atividade de ensino, avaliei que aqueles/as alunos/as que tinham maior dificuldade em participar da aula no momento da roda, tiveram uma participação menos discreta nesse ambiente virtual.

Na sequência, passamos a ouvir músicas de capoeira, já que foram identificadas por eles/as que a prática da manifestação corporal estudada se realiza com um som característico e com músicas que relatam a trajetória dos capoeiristas, seus feitos e sua relação com a libertação dos negros na época da escravidão, assim como toques específicos que caracterizavam a luta e o aviso aos escravos da chegada da polícia através do som do berimbau

com o Toque de Cavalaria (toque que imita a chegada da polícia, utilizando seus cavalos).

Depois dessa introdução com a Capoeira Regional, partimos para uma leitura da Capoeira de Angola ou Capoeira Tradicional. Optei, mais uma vez, por outra análise fílmica - a história do Mestre Pastinha<sup>3</sup>- considerado por muitos capoeiristas como um dos maiores Mestres de Capoeira de Angola que já existiu.

Com as discussões por mim mediadas, a partir da atividade anterior, pude registrar algumas falas dos/das alunos/as: “Na capoeira de Angola, eles utilizam camisa amarela com a gola preta e uma calça preta com listras brancas, o Mestre usa Terno Bege, em outras rodas os capoeiristas utilizam roupas brancas com cinto preto. Ele (Mestre Pastinha) diz que nasceu para a capoeira, foi um capoeirista antigo que o ensinou como jogar capoeira para se defender”.

Durante a ressignificação dos conhecimentos, a partir dos dois filmes apresentados, pude perceber que os estudantes identificavam muitas diferenças entre um tipo e outro de praticar a capoeira, desde a roupa, os diferentes toques, ritmos e suas particularidades, bem como eram capazes de compreender a dificuldade de jogar Capoeira de Angola em virtude do ritmo mais lento do jogo e do domínio que precisavam ter sobre o próprio corpo.

Neste percurso do projeto didático, o caderno de Educação Física já possuía um mini-dicionário com palavras características

<sup>3</sup> O filme Mestre Pastinha! Uma vida de Capoeira, é um documentário dirigido por Antonio Carlos Muricy, que relata a trajetória de um dos maiores Mestres de Capoeira, Vicente Ferreira Pastinha.

do meio cultural dos capoeiristas como: mandinga, abadá, viola, beriba, mandingueiro. O grupo já tinha também pesquisado e arquivado uma grande quantidade de fotos e filmagens para a construção do portfólio digital do projeto em tela.

Outro momento importante a se comentar foi que, durante o processo de ensino e aprendizagem, entrou em cartaz nos cinemas, um filme de capoeira que conta a história de “Besouro Mangangá”<sup>4</sup>: um lendário capoeirista que viveu no sertão baiano e foi conhecido, segundo os capoeiristas da época, pela sua valentia. Nesta ocasião, um dos estudantes chegou com a ideia de assistir ao filme, conversou com o grupo e tentou convencer os/as colegas em relação a importância da atividade fora do âmbito da escola. Após conversarmos e levantarmos as dificuldades ficou definida coletivamente uma data adequada ao grupo.

Para tanto, solicitei que todos elaborassem um relatório da atividade de ensino com o objetivo de confrontar as informações do filme com os saberes adquiridos no decorrer do projeto. Destaco alguns posicionamentos:

“Eu gostei bastante porque retrata a importância da capoeira para os negros. O filme mostra bem o preconceito que o negro sofre nos dias atuais para mostrar o seu valor e a sua cultura. Naquela época era uma forma de lazer, de se distrair um pouco da escravidão que eles sofriam. Com o filme, eu pude perceber como é difícil ser negro e o que essas pessoas têm que passar, principalmente os que praticam capoeira, vivem sofrendo preconceitos.

<sup>4</sup> Dirigido por João Daniel Tikhomiroff, o filme conta a história de Besouro Mangangá, um lendário capoeirista que viveu sertão bahiano e foi conhecido pela sua valentia e seus poderes sobre naturais.

Também pude perceber que ninguém valoriza a capoeira, acham que é um jogo e ponto mas não procuram conhecer o porque daquele jogo”.

“O filme besouro fala sobre um menino que gostava de capoeira e queria muito aprender. Ele e seus amigos estavam aprendendo com mestre Alípio, depois ele morre e besouro fica bravo e vai atrás para tocar o terror. O filme é muito bom, o cinema estava vazio... mistura ficção com a história do filme (o personagem voa), entra no espírito das pessoas. No dia a dia a maioria dos negros, em shoppings, são seguranças ou faxineiros, sofrem preconceitos e etc... Os orixás e exus são deuses da natureza, o corpo dele foi selado e só podia morrer com um faca de ticum. No final ele morre pois o capitão do mato com a faca de ticum arranca suas tripas. Seu filho, com orgulho do pai, chama-se besouro pois falou que o pai voava”.

Na semana seguinte, influenciados pelas experiências relatadas, ao chegar na sala de aula, um dos estudantes sugeriu para o grupo construírem um música de capoeira. Mesmo que naquele momento a aula preparada fosse outra, permiti e percebi que seria importante a realização desta construção e, depois de muitos ensaios, a música ficou assim:

Refrão (2x), Faca de Ticum, Matou besouro voador, Mesmo sendo selado ele sentiu a dor

Quando ele era pequeno mestre Alípio lhe ensinou, a jogar capoeira, com fé e muito amor.

Refrão (1x).

Viu um besouro e logo se encantou, valente e ágil, foi assim que se tornou .

Refrão (1x).

Com meia-lua, besouro se defendeu, lutou contra os brancos e desapareceu.

Refrão (1x).

Besouro a capoeira se honrou, mostrou sua cultura e também o seu valor.

Na sequência do projeto, solicitei a elaboração de um questionário para entrevistarem aquele grupo de capoeira que, anteriormente, durante a visita ao CEFO, tinham sido vistos como macumbeiros e vagabundos. Dentre as perguntas, deveriam aparecer questões e dúvidas que foram surgindo durante o projeto e que, de certa forma, ainda não tinham sido compreendidas por elas/es.

As perguntas que emergiram foram escritas na lousa e posteriormente foram registradas no caderno da turma. Como a quantidade foi grande, elas/es separaram algumas perguntas que acharam pertinentes para o projeto no momento, como: Por que a Capoeira Regional se sobressai sobre a de Angola? Por que na Regional a roupa é diferente da Angola? Por que cada roda é de um jeito? Qual foi a influência de Mestre Pastinha e Mestre Bimba na sua carreira como capoeirista? Como seria a melhor maneira de organizar o abadá? O que a capoeira lhe proporciona? Por que se usava navalha no jogo? Você sofre algum preconceito por ser capoeirista? Qual é a origem do seu apelido, e como ele surgiu? A capoeira é seu meio de sustento, ou você faz outras coisas? E se fizer, o que faz?

De volta à escola, depois de entrevistarem o professor de capoeira, pude perceber através de conversas entre os estudantes que já conseguiam entender que aquele grupo cultural tinha os seus

saberes e que possuíam características próprias, concepção diferente do primeiro contato quando manifestaram preconceito em relação à etnia. Surgiram narrativas como: “não sabíamos que eles detinham tantos conhecimentos”, “eles são bacanas, poderíamos ir lá jogar capoeira com eles”. Assim, identifiquei reconhecimento mais justo perante aquele grupo cultural que antes era muito desvalorizado e agora já começa a ser visto com um outro olhar.

Pouco antes de finalizar o projeto, perguntei para toda turma o que é capoeira e pedi para registrarem no caderno de Educação Física da classe. Alguns disseram: “Capoeira é um jogo que leva ginga e malícia, um esporte que sofre bastante preconceito na sociedade, mas também é um esporte que se sobressai em ritmo e disciplina”. “Capoeira é um jogo malicioso, que se divide em alguns jogos e tem a Capoeira Angola e Regional”, “[.....] a Angola é mais devagar e muito maliciosa, ela (a capoeira) sofre muito preconceito hoje em dia por ter sido criada por negros”. “Capoeira é uma cultura, uma luta e uma dança, é um esporte. [...] capoeira é uma história de libertação do negro”.

Como atividade de avaliação, o grupo teve alguns dias para terminar o portfólio digital no horário das aulas de Educação Física, utilizando a sala de informática. Organizaram as fotos, as filmagens e o mini-dicionário com as palavras que não conheciam sobre a capoeira. Todo este trabalho foi construído coletivamente, desde a escolha das fotos até a música de fundo e, depois de terminarem de construir o material, assistimos a apresentação de todo caminho percorrido e entregamos para a coordenação como produto final do projeto.

Durante o projeto, percebi a importância de trazer para den-

tro do currículo os saberes da cultura negra no Brasil e todo seu legado cultural. Ao terem contato com diferentes discursos sobre os negros, se apropriarem da gestualidade da capoeira e ouvirem das próprias pessoas seus saberes e toda sua luta para sobreviver em um país onde grande parte dos cidadãos sofrem muitos preconceitos, os/as alunos/as começaram a fazer diferentes leituras sobre os capoeiristas, passando a respeitá-los pois, agora, já conseguiam entender como esta negritude é construída e a quem interessa tal construção. Ao final do projeto, identifiquei outras subjetividades sendo produzidas.

### **Considerações**

A leitura desse texto estimulou-me a refletir acerca de aspectos atinentes à função social da escola e ao modo de atuação do professor multiculturalmente orientado. Levou-me a pensar, ainda, nas possibilidades que nós educadores podemos criar com a pedagogia do dissenso, uma vez que na perspectiva que atua o Professor Marcos Ribeiro não há um conhecimento a ser perseguido como ideal, verdadeiro, único.

Nesse sentido, pensar a função da escola, como uma instituição responsável por desenvolver o processo de socialização das novas gerações ou pela integração dos meninos e meninas na sociedade, como apregoam alguns teóricos, requer um esclarecimento sobre a que sociedade referem-se os autores que definem dessa forma a função social da escola.

O posicionamento assumido pelo professor vai ao encontro de uma sociedade, anunciada no início deste texto: diversa, multicultural, onde as diferentes culturas se entrecruzam

deixando mais tênues as linhas que as separam. A pedagogia do dissenso, declarada no modo como professor e alunos teceram o seu estudo, trazendo para o debate questões não previstas e transformando-as em objetos de estudo, revela uma possibilidade de encaminhamento que promove todas as agências nele envolvidas. Uma metodologia cuja característica remete à prática artística do artesão que vai produzindo sua obra de arte, deixando-se influenciar pelo desejo, pela emoção, mas também pela contrariedade, pelo conflito.

Completando meus argumentos, a leitura desse texto traz um certo alento, uma esperança de que a Educação Física possa produzir outros discursos: de rompimento com o individualismo, com o jeito mecânico de pensar a realidade, com as pedagogias do consenso cujo olhar daltônico exclui e amesquinha o outro.

## Referências Bibliográficas

CORAZZA, S. M. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança, por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



## Tematizando lutas nas aulas de Educação Física<sup>1</sup>

A escola convive com alguns dilemas próprios da vida cotidiana. Não há como negar que, simultaneamente, a escolarização procura disciplinar os corpos apesar de promover um discurso da livre expressão. É nesse ínterim que são impostas regras e formas de ensino que contribuem para a exclusão das crianças oriundas de determinados grupos sociais.

Na atualidade, a partir de ideias democráticas, as pessoas repensam seus modos de vida. Professores e alunos demonstram no dia-a-dia como a luta pela significação de um signo cultural, como a alfabetização, produz resistências, confrontos verbais, jogos de poder e, assim, questionamentos, que rondam o meio educacional, são traduzidos por alguns dilemas. Como lidar com estas questões?

Novos sujeitos surgiram com o advento da pós-modernidade. Os significados multiplicaram-se. Não existe mais uma base comum de sustentação. As pessoas se aproximaram (mesmo que virtualmente) com o crescimento da cultura da mídia, os programas de televisão ditam certas práticas familiares, as redes sociais estreitam o mundo real e o da ficção.

Assim, entre manobras políticas, o surgimento de novas teorias educacionais, das revoluções feministas, de políticas étnicas, das formas de se pensar o econômico, das leis federais e constituições mudadas sobre pressões populares, a escola se transformou em um “outro espaço” e passou a ter que conviver com práticas de grupos sociais que ascenderam a partir da chamada democratização.

Nós, professores e professoras, assistimos, mesmo não vendo, às culturas infantis e juvenis e suas comunidades não somente na

1 Trabalho desenvolvido pela Profa. Natália Gonçalves na EMEF Roberto Plínio Cola-cio e comentado pelo Prof. Fernando César Vagheti.

escola, mas também nas ruas, nas casas, na TV, na mídia impressa e digital e fazemos circular alguns discursos com representações de o que é ser criança e adolescente. Seja pela força de discursos essencialistas que fixam as identidades ou pelos discursos midiáticos que nos mostram como agir, como por exemplo, no caso das crianças ditas hiperativas.

As crianças e os adolescentes são chamados a expor de diversas formas o que fazem, onde moram, seus hábitos, suas angústias, seus prazeres e gostos. Assim, abriram-se espaços para que diversas práticas culturais advindas de diferentes locais se manifestassem, mesmo que por curtos momentos e em locais não visíveis a todos, trazendo, tanto aos professores, quanto à comunidade e à gestão escolar, certo estranhamento. Alguns grupos sociais cresceram e a escola por conta de legislações, teorias e pressões populares abriu espaço para identidades que até então eram negadas. Os professores, na pós-modernidade, estão sentindo na pele como a diversidade cultural está presente no ambiente escolar.

É bom que se diga que a vida cotidiana como a vida escolar vem se transformando. A égide moderna está em decadência. As formas de se viver, de se pensar e do que fazer estão cada vez mais cambiáveis. A escola se vê frente a desafios que ultrapassam as avaliações externas, os pedagogismos e as disciplinas estruturadas. As políticas educacionais abrem claramente espaços para que se pense também em como as crianças aprendem, o que aprendem e como os professores ensinam. As teorias são diversas. Na escola, vivenciamos constantemente discussões sobre o que a criança e o adolescente têm que fazer e pensar, entretanto, as resistências estão mais em evidência. A vida cotidiana está deslocando padrões e

essências. Percebe-se uma gama de significados vindos de diferentes setores que regulam as formas e os modos de viver desde o intuito de afirmar o que está certo ou errado, até excluir e incluir politicamente aquilo que diferencia.

A escola anda lado a lado com a sociedade e se encontra no fogo cruzado quanto ao seu currículo. No emaranhado de informações, conhecimentos científicos e de senso comum, a escola está diariamente ligada com o que pode ou não fazer em seu espaço. Quais discursos são validados e que conhecimentos devem ser disponibilizados?

Porém, há discursos conservadores que ainda negam a relação entre a escola e a sociedade. Para estes a escola e a vida não se cruzam. Basta ver as inúmeras regras que afastam do ambiente escolar certas práticas como brigar, dançar, ouvir música, usar celular, bonés, toucas, brinquedos, pipas. Na escola, estes artefatos são comumente disponibilizados em datas específicas, como o dia do brinquedo, por exemplo. Percebe-se, assim, que no cotidiano escolar há o confronto que implica em diferentes dilemas, discursos, pedagogias, currículos e histórias.

A Educação Física representada no trabalho da Professora Natália busca reconhecer o espaço onde os alunos moram, o que realizam e como lidam com as questões de luta, sexo e gênero privilegiando conhecimentos culturais que rompem com os discursos hegemônicos, entendendo a produção cultural como prática democrática e de política de identidade.

## Desenvolvimento

Este relato narra a trajetória de um trabalho que durou quatro meses e foi realizado na EMEF Roberto Plínio Colacioppo, uma escola localizada não Jardim Celeste, Zona Sul de São Paulo, nas proximidades do Jardim Zoológico e do Zoo Safári.

A escola atende alunos que moram em uma área praticamente rural cercada pela mata atlântica e por isso têm oportunidade de brincar em terrenos e nas ruas, como também, alunos que residem em apartamentos, que brincam em espaços diferenciados. Porém observam-se, próximo à escola, locais onde tanto os alunos moradores dos prédios, quanto os moradores da região “rural” reúnem-se para realizar algumas práticas corporais. Esses locais são organizados por ONGs (que oferecem cursos gratuitos), pela Prefeitura e pela Igreja.

Quanto ao trabalho realizado, contextualizo que, ao retornar do recesso de julho de 2009, o desafio foi selecionar a manifestação corporal a ser tematizada com os alunos de três turmas do 4º ano do Ensino Fundamental I durante as aulas de Educação Física. Cabe lembrar que, no semestre anterior, as brincadeiras haviam sido tematizadas através de um projeto que integrou alunos dos ciclos I e II.

Iniciei o processo de mapeamento das práticas corporais, fixando uma folha de papel pardo na lousa e questionando os alunos a respeito de todos os locais que eles conheciam nos arredores da escola nos quais se praticava algum esporte, dança ou luta. Surgiram muitos locais como o próprio quintal de suas casas; academias de natação, de lutas e ginástica; Jardim

Botânico onde se pratica caminhada e corrida; Zoológico de São Paulo; Parque do Ibirapuera (não tão próximo, mas com a possibilidade de transporte público gratuito) onde andam de bicicleta, skate, patins, patinete, caminham e jogam futebol; Centro Cultural com aulas gratuitas de judô, capoeira, balé e boxe; a própria escola com balada (ritmos como Psy, Funk, Axé e Pagode) e festa junina. Finalmente encerraram os comentários apontando duas quadras, dois parquinhos e uma pista de skate que não são muito utilizados nos arredores da escola.

Com a posse destes dados coletados e de uma lista das atividades que eles praticavam ou gostariam de praticar fora da escola, defini que a temática sobre lutas seria estudada no semestre letivo, por entender que tal manifestação da cultura corporal faz parte do cotidiano daquelas crianças, além do que, pude constatar que este tema não tinha ainda sido contemplado pelo currículo de Educação Física.

Uma das turmas “pegou fogo” quando informei minha decisão. Todos queriam falar e citar os seus conhecimentos sobre o assunto, filmes de Bruce Lee, desenhos animados, academias e ONGs do bairro. Aproveitei o entusiasmo do momento e, com o objetivo de mapear os conceitos dos alunos a respeito da manifestação, propus que, de forma coletiva, completassem a frase: “Luta é...” Para organizar esta ação, fixei outra folha de papel pardo na lousa e convidei os alunos a participarem da atividade.

Os alunos foram completando a frase e construindo uma enorme lista com os mais variados predicados: “fazer pagar pelo que fez, defesa pessoal, descontar raiva, provocação, violência, agressividade, muito louco, perigosa, legal, divertida, dolorida,

desestressante, selvagem, batalha, morte, sangue, briga, UTI, estranha, raiva, Bruce Lee, inimigos, masculina, esporte”.

Para identificar e discutir ações preconceituosas referentes a questões de gênero, idade e biotipo presentes nas lutas, levantei alguns questionamentos com as turmas a respeito da atividade anterior, uma vez que, quando foi registrada no papel pardo a expressão “luta é masculina”, houve muita indignação, pois as meninas também sentem-se capazes, produtoras e praticantes de lutas e não possuem este “olhar” exclusivamente masculino para esta manifestação corporal. Posicionaram-se, dizendo que nos desenhos animados existem meninas que lutam, como Meninas Superpoderosas e Três Espiãs Demais. Os meninos, a princípio, fizeram algumas colocações em tom de deboche, mas, aos poucos, foram cedendo e concordaram que os desenhos apresentam meninas lutando. Um dos garotos informou, por sua vez, que na academia onde treina existem muitas mulheres praticantes, embora só lutem entre si.

Avaliei a necessidade de explicar sobre as categorias utilizadas em algumas modalidades de lutas e solicitei que realizassem uma pesquisa na sala de informática sobre o assunto. A partir desta atividade, os alunos compreenderam que o fato das mulheres lutarem apenas entre si diz respeito mais a uma atitude preconceituosa por parte dos organizadores.

Na intenção de possibilitar aos alunos a reflexão e aprofundamento de seus conhecimentos, além de levá-los a identificar e manter uma postura crítica em relação às várias formas de divulgação das lutas na mídia, propus, inicialmente, que citassem exemplos de lutas. As repostas foram Boxe, Kung Fu, Capoeira,

Vale tudo, Judô, Sumô, Jiu Jitsu, Karatê, Luta livre, Cabo de Guerra, Queda de Braço ou Braço de Ferro, Briga de Galo, Briga de Rua, Briga de Dedos, Pokémon e Digimon. Na sequência, iniciamos os momentos de vivências do Cabo de Guerra, da Queda de Braço, da Luta de Dedos e do Sumô. Durante a realização das atividades, questioneei a respeito das regras, o que contribuiu para construirmos nossas próprias práticas adaptadas àquele local e àquele público.

Para a atividade do Cabo de Guerra, os alunos dividiram-se em dois grupos, entretanto, ao iniciarem a atividade perceberam que um lado estava mais forte que o outro. Assim, decidiram dividir as equipes em participantes que tivessem aproximadamente o mesmo peso. Criaram algumas regras como: não iniciar antes do sinal, não dar “trancos” e não avançar além de uma marca na corda. Neste momento, descobriram que se não houvessem regras, essa luta poderia não dar certo, pois sempre a mesma equipe iria ganhar ou até ocorreriam acidentes.

A atividade que se seguiu foi a Queda de Braço. Novamente discutimos coletivamente as regras. Definimos que os oponentes não poderiam apoiar na mesa o braço oposto ao utilizado no combate, além de equipararem os alunos com um nível aproximado de força.

Retomei a investigação a respeito das categorias utilizadas nas lutas esportivas. Expliquei que, em algumas modalidades, o peso do atleta define em qual categoria ele poderá competir. Um aluno, colaborando com a discussão, lembrou da dieta alimentar rigorosa que alguns lutadores realizam antes da competição, muitas vezes, para não enfrentar um atleta de uma categoria superior.

A Luta de Dedos, apresentada pelos alunos, consiste em

dois oponentes que entrelaçam os dedos e tentam dominar o polegar do outro, imobilizando-o. Ao realizar uma pesquisa na sala de informática sobre essa modalidade, descobrimos que há materiais comercializados para a prática desta manifestação como: “máscaras” para os dedos, ringues e até espaços onde se pratica essa luta. Embora reconhecessem a variedade de materiais comercializados, os alunos afirmaram que não há necessidade desses apetrechos para que essa luta seja divertida ou mais eficiente.

A partir da prática do Sumô, onde dois alunos se confrontam utilizando as mãos nos ombros do oponente para retirá-lo de um círculo previamente demarcado no chão, foram propostas variações para os exercícios de desequilíbrio, tais como o confronto em quatro apoios, no qual um colega tenta desestabilizar o outro retirando um dos apoios do chão; desestabilização do oponente em pé retirando uma das pernas do chão; briga do saci em apenas um apoio de pernas. Em decorrência dessas atividades, os estudantes, começaram a criar e testar novos movimentos e situações com o mesmo propósito.

Nas rodas de conversas que entremeavam as situações didáticas, o diálogo e a reflexão era fomentado. Houve questionamentos a respeito da diferença de peso e altura entre os oponentes e da questão do gênero dos participantes. Os alunos(as) pontuaram que não se sentiram bem lutando com o sexo oposto. Os meninos diziam que tinham medo de machucar as meninas e as meninas, por sua vez, que não queriam ser tocadas pelos meninos alegando que estes eram brutos ou maliciosos. Foi importante a participação de um aluno, praticante de Judô, pois explicou como fun-



ciona a divisão de categorias e que esta é feita por peso e gênero. Afirmou que existe uma tabela disponível em alguns sítios específicos da internet. Um outro aluno complementou dizendo que já havia visto na televisão que no Boxe os atletas também eram divididos pelo peso e pelo gênero. Na sistematização dessa atividade, pude avaliar que os alunos inferem que regras são criadas para que as lutas sejam mais “justas”.

Na continuidade, com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos alunos em relação aos golpes, preparei algumas fichas com figuras de pessoas lutando as várias modalidades de luta como Judô, Sumô, Karatê, Kung Fu e Capoeira para que eles, divididos em duplas, realizassem a imitação do gesto impresso na ficha. A imitação do golpe deveria se dar em posição estática. Algumas figuras continham movimentos individuais, outras em dupla e até mesmo uma sequência de movimentos. Durante essa atividade os alunos foram fotografados. Elaborei, posteriormente, um painel expondo fotos e as fichas para análise dos movimentos.

Dando seguimento ao plano de ensino, buscamos “dar vida” ao movimento a partir da posição estática, realizando o golpe como eles imaginavam que poderia ser. Observei os alunos criando movimentos a partir das figuras. Orientei para que criassem em duplas, movimentos de ataque e defesa. A finalização da aula se deu com a socialização dos movimentos construídos pelos alunos.

Nas apresentações das construções corporais dos alunos, ficou evidente a criatividade, eles reproduziam movimentos diferentes daqueles golpes que estavam ilustrados nas fichas ou até mesmo diferentes dos movimentos específicos das lutas esportivas, utilizaram inclusive, armas “imaginárias” com efeitos sonoros.

Ficou explícita também a relação que fizeram com a atividade solicitada sobre lutas e os elementos de desenhos animados, filmes e games. Considerando estes dados, propus que escolhessem um desenho, filme ou game para imitar uma luta. Na nova apresentação dos alunos, identifiquei que o desenho que exerce uma forte influência nessas crianças é “Três Espiãs Demais”. Questionei se esse desenho era assistido por todos e eles responderam com muita empolgação que sim, tanto pelos meninos quanto pelas meninas. Solicitei que me explicassem com detalhes como era esse desenho. Informaram-me que há três garotas (estudantes e também agentes secretas) que lutam para salvar o mundo, e principalmente os shoppings. São “controladas” por um homem. Suas armas são relacionadas aos itens de embelezamento pessoal: secadores de cabelo, batons, mochilas a jato (usadas como transporte) e sprays de cabelo.

Relacionando esporte e desenhos, instiguei os alunos a respeito dos objetivos das pessoas que lutam nos desenhos animados e as respostas foram: “salvar o mundo, salvar o shopping, salvar uma pessoa”, ao passo de que nas lutas como esporte os objetivos são: “ganhar medalhas, participar de campeonatos”, ganhar dinheiro, se defender”. Percebi que alguns tinham dificuldade para separar a “realidade” do mundo dos desenhos, pois, as respostas foram: “não têm vilões na vida real”, “nos desenhos não tem um lugar próprio para lutar”, “no Dragon Bol Z os personagens lutam até morrer e quando morrem continuam lutando com uma auréola na cabeça”, “algumas armas e apetrechos não existem na vida real”.

Neste percurso dialógico em torno da manifestação cultural

estudada, deparei-me com a possibilidade de ampliar a discussão temática. Para abordar a questão do consumo excessivo fiz uma relação entre o desenho e a vida real, a partir da fala de uma das alunas – “esse tipo de consumo é prejudicial” e o desenho incentiva muito as garotas a “terem o que não podem”, pois na história elas possuem um cartão de crédito que “aparentemente não tem limite de compra”. Questionei a respeito do “poder” do dinheiro. Algumas crianças afirmaram que quem tem dinheiro “tem sim” maior poder, e que o ideal era lutar para ter também. Outras alunas, entretanto, posicionaram-se de forma diferente, disseram que isso não tinha importância.

A partir desse debate de ideias expliquei que tudo o que eles assistem tem o objetivo de transmitir alguma mensagem, assim, refletindo a respeito das mensagens dos desenhos citados, os alunos se colocaram: “o objetivo desses desenhos é fazer com que a gente seja vaidosa, fazer a gente ir para o shopping, mostrar que devemos defender as pessoas mais fracas...” Esclareci que algumas vezes há um interesse por parte da mídia em fazer valer alguns valores como o do consumismo de alguma marca ou de determinado produto e que isso interfere diretamente no modo como nos vestimos, comemos ou até como vemos o mundo. Avaliei neste momento que foi possível relacionar o trabalho realizado nas aulas de Educação Física com o projeto pedagógico da escola que tem por meta a sustentabilidade, ou melhor, dizendo, a redução do consumo em excesso.

Nesta altura do projeto didático, com o objetivo de realizar uma atividade onde os alunos pudessem vivenciar corporalmente as ideias surgidas nas atividades de reflexão, ressignificando os

conhecimentos adquiridos, sugeri uma atividade na qual cada aluno deveria seguir as seguintes orientações para realizar uma apresentação para a sala:

- Criação de um personagem;
- Criação de um nome para o personagem;
- Criação de uma roupa para caracterizar um personagem;
- Criação de um golpe especial;
- Elaboração de uma arma com material reciclável.

A participação foi efetiva. Os alunos mostraram-se muito motivados e criaram, de forma surpreendente, várias sequências de golpes. Observei que utilizavam alguns movimentos de artes marciais estudados em aula e outros retirados dos desenhos animados. A orientação inicial foi para que utilizassem o desenho “Três Espiãs Demais” como inspiração para criação dos movimentos e utilização de acessórios, porém, pude observar que houve utilização de outros desenhos como Pokémon, Digimon e Meninas Super Poderosas.

Após essa sequência, passei a avaliação final de todo o trabalho realizado, utilizei-me novamente do papel pardo exposto aos alunos as ideias anotadas nas primeiras aulas do projeto. Ao questioná-los a respeito dos predicados citados naquele momento, verificamos que alguns poderiam ser modificados, enquanto outros não. Os alunos disseram que naquele momento inicial não sabiam a diferença entre “luta” e “briga” e assim se justificaram.

Para realizar a exposição do produto cultural do projeto em tela, participamos de um evento que a escola organiza todos os anos no mês de novembro e que se chama “Mostra Cultural Colacioppo”. Nesse evento, as produções realizadas pelos alunos durante o

ano letivo são apresentadas aos pais e à comunidade em forma de murais, painéis, apresentações de dança, artes e fotografias.

Contemplando a expectativa de aprendizagem que orienta para que os alunos elaborem registros a partir das vivências, solicitei que elaborassem um relato onde deveriam descrever o que aprenderam com as atividades desenvolvidas no projeto. Organizei as fotos e os relatos e confeccionei um mural expositivo localizado em uma das paredes da escola, que além de ter ficado exposto durante a mostra, permaneceu lá por mais uma semana para apreciação dos alunos.

Verifiquei, ao longo da semana, que o mural chamou a atenção tanto dos alunos envolvidos no projeto, que puderam ver-se e analisar-se, quanto dos outros alunos da escola que questionaram a mim e aos colegas que participaram do projeto, a respeito daquelas atividades com bastante curiosidade. Esse fato levou-me a avaliar que o trabalho foi muito interessante tanto para os alunos envolvidos quanto para os outros alunos da escola, que foram aos poucos entendendo o que foi desenvolvido nas aulas. Os professores das outras áreas também se interessaram e deram-me a oportunidade de explicar o projeto, seus resultados e objetivos em um momento de conversa na sala dos professores.

Enfim, avalio que, ao longo das aulas houve muito comprometimento dos alunos ao realizarem cada atividade, sempre refletindo e participando das rodas de conversa, dos registros, nas vivências das lutas e elaboração dos movimentos e também constato que houve ampliação dos conhecimentos dos alunos a respeito de algumas modalidades de lutas. Os alunos conseguiram identificar algumas delas e trocar informações entre eles. Os momentos ini-

ciais de resistência de alguns alunos em relação à manifestação corporal selecionada para estudo, foram aos poucos substituídos pela euforia, curiosidade, participação e aprendizagem significativa.

### **Considerações**

Como vimos no relato da Professora Natalia, os alunos e alunas participam de diversas práticas corporais em seu cotidiano e possuem conhecimentos sobre as manifestações corporais de diversos segmentos.

O norteador que moveu o trabalho foi as Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, porém os significados sobre as lutas e as relações de gênero foram dados pela professora e pelos alunos no decorrer das atividades.

Percebemos as representações que algumas crianças possuem quando o assunto é luta. A comunidade, a mídia, os discursos significados pelas crianças atravessam os portões escolares e a sociedade. Como a própria educadora menciona: “Todos queriam falar e citar os seus conhecimentos sobre o assunto, filmes do Bruce Lee, desenhos animados, academias e ONGs do bairro.”

É importante comentar que neste emaranhado de símbolos e linguagens, a luta ou as lutas são formas de representação daquilo que é produzido culturalmente. São manifestações culturais que estão localizadas e arraigadas em diversos setores, como em campeonatos, escolas e clubes, tendo a mídia como um dos reguladores culturais daquilo que pode ser assistido e consumido.

As lutas exercem distintos significados. Dependendo de qual luta se fala, pode ser vista como central e quase imprescindível para o mercado televisivo com seus momentos de glória e competição ou como uma doença. Quando o tema é a luta, as crianças, os adolescentes e a comunidade possuem seus significados e suas verdades, porém percebe-se que as práticas neoliberais flertam e seduzem as condutas humanas a partir de questões econômicas.

O desafio da escola contemporânea não está somente em identificar os conhecimentos das crianças, mas ampliar os significados pertencentes aos grupos sociais que praticam certas manifestações.

O movimento não é somente o de ampliar os significados culturais que contemple e satisfaça o indivíduo ou o coletivo somente. Para tanto, basta intensificar as discussões sobre as práticas corporais, exigindo também dificuldades e desprazeres. Propor relações e desvendar as opressões que limitam os indivíduos, questionando as formas de poder e construindo identidades que fortaleça a luta por significados.

A professora propôs espaços aos alunos para que elaborassem regras, vivenciassem as práticas corporais, relacionando algumas questões econômicas e de gênero. Incentivou as crianças a alimentarem um significado quanto às lutas para além do convencional e também extraiu dos alunos conhecimentos mistificados pela sociedade.

Os alunos conheceram e ampliaram conhecimentos a partir de práticas que estavam em segundo plano. Trouxe à escola práticas que em certos lugares são proibidas. Procurou traz-

er a tona dilemas como as causas de homens e mulheres não participarem de algumas práticas em conjunto. Há que se diga, somos compilados por uma gama de significados que estranhamente são escamoteados na cultura escolar.

Porém, como alguns significados vão se tornando verdades para os alunos? As verdades não estão postas como veículos absolutos, é preciso analisar também fatores explícitos das práticas de grupos que foram e são subjugados no ambiente coletivo, pois, correremos riscos em somente expor as feridas e não as tocar.

A Educação Física, como prática cultural, busca reconhecer quais e como são as práticas culturais dos grupos. Como parte integrante do currículo, necessita investigar como as lutas foram e estão sendo veiculadas, quais são as formas que amarram os indivíduos coletivamente nos discursos neoliberais, quais formas de regulação e subjetivação interferem no cotidiano e afetam as identidades. Afinal, disponibilizar à sociedade como são as práticas de grupos excluídos, faz parte de uma política de identidade.

Assim, ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre as lutas, como os sujeitos se apropriam destas manifestações, relacionando os conteúdos, as formas de lutar, os golpes, quem são as pessoas envolvidas e como estas práticas são vistas na mídia são funções da Educação Física em uma perspectiva cultural. Desconstruir um cenário naturalizado também é assunto da Educação Física e sem verdades absolutas construir significados que amparem nossas ações frente às práticas sociais são também formas de inserir e democratizar a cultura.



## Referências Bibliográficas:

INACIO, P. Três Espiãs Demais Ensinando um jeito de ser jovem menina. **in. Seminário Internacional Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder**, Florianópolis, 2008.

NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental da área de Educação Física**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental II - Educação Física**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

## Danças eletrônicas: do intervalo às aulas de Educação Física<sup>1</sup>

Reconhecer e respeitar a diversidade cultural nos espaços escolares é, sobretudo, assumir que vivemos em uma sociedade multicultural onde a construção das diferenças acontecem a todo momento. O multiculturalismo cumpre um papel desafiador perante aos preconceitos, promovendo o reconhecimento das diferenças nos espaços de intervenção. Onofre (2009) nos mostra que o multiculturalismo é uma perspectiva que se compromete com o papel transformador da escola, entende a inclusão da diversidade cultural nos currículos como decisão política essencial para o bem-estar dos cidadãos e afirma que não há, provavelmente, nenhum país no mundo que possa ser considerado homogêneo na sua constituição humana e cultural, ou seja, os agrupamentos sociais são intrinsecamente multiculturais.

Canen e Moreira (2001) definem multiculturalismo como um termo polissêmico, que pode abarcar desde posturas de reconhecimento da diversidade cultural sob lentes de exotismo e folclore, passando por visões de construção das diferenças, estas últimas conhecidas como perspectivas interculturais.

Ainda sobre o conceito de multiculturalismo, Canen (2007) enriquece essa discussão quando diz que além da diversidade cultural os processos discursivos pelos quais as identidades são formadas também são característicos de uma sociedade multicultural.

<sup>1</sup> Trabalho desenvolvido pela Profa. Camila Silva de Aguiar na EMEFM Derville Algreffi e comentado pela Profa. Carin Sanches de Moraes.

Em se tratando do espaço escolar, Moreira (2001) nos chama atenção com relação a projetos educativos, salientando que os mesmos devem ter como objetivo tornar mais visíveis e audíveis os rostos e as vozes de que têm sido marginalizados na escola e na sociedade, ou seja, deve-se dar visibilidade às vozes excluídas, evitando apropriar-se de currículos que sustentam práticas e discursos homogeneizadores e etnocêntricos.

Os autores acima citados ajudam-nos a reconhecer o quanto essa discussão vem ganhando força nos espaços acadêmicos, garantindo as representações das identidades culturais nos diversos campos sociais. O currículo, por sua vez, vem passando por um processo de tensionamento onde novas configurações podem ser vistas, no sentido de valorizar as identidades culturais negadas nas estruturas curriculares monoculturais.

Hoje, em algumas das escolas municipais da cidade de São Paulo, é possível observarmos, através de relatos de experiências nas mais variadas disciplinas escolares, a preocupação em desconstruir alguns discursos que ao longo dos anos foram responsáveis pela formação de certos tipos de sujeitos.

Como exemplo, segue abaixo um relato da experiência na disciplina de Educação Física desenvolvido pela Professora Camila Aguiar. Trata-se de uma prática que caminhou na perspectiva do multiculturalismo com o objetivo de promover o reconhecimento das diferenças.

## **Desenvolvimento**

Esta experiência pedagógica foi realizada com uma turma do 8<sup>a</sup> ano do ciclo II de uma Escola Municipal situada na Zona

Norte da cidade de São Paulo, EMEFM Derville Allegretti, durante o segundo semestre de 2009, com aproximadamente três meses de duração.

Durante o ano, assumi duas classes na escola. Ao chegar à instituição de ensino e preparar as aulas, alocadas nos últimos horários do turno, pude apreciar as práticas dos alunos em momentos fora da sala de aula, como o intervalo do lanche e alguns momentos durante troca de aulas. Comecei a observar nestes momentos que alguns grupos escutavam uma música no celular e dançavam. Identifiquei, indagando através de conversas, que se tratava de música eletrônica, o *psy*. Conversei com a turma e verifiquei que a dança não foi uma manifestação corporal inserida no currículo da disciplina nos anos anteriores, o trabalho desenvolvido até o momento priorizava o esporte. A dança só estava presente nos momentos comemorativos da escola.

Então, optei por começar um mapeamento dos saberes sobre o *psy*, ou seja, investigar quais os conhecimentos os alunos possuíam sobre o assunto. Iniciei esse processo com apreciação de um vídeo com cenas retiradas do *YouTube*, de pessoas dançando o *psy* e alguns outros estilos, os quais sabia que alguns alunos praticavam como samba de gafieira, forró, balé, tango, *break* e *funk*. A atividade que se seguiu à assistência ao vídeo implicava em respostas individuais às seguintes questões:

- Que estilos de dança você reconhece no vídeo?
- Quem as pratica? E quais os locais de prática?
- Cite outros estilos de dança que não apareceram no vídeo e que vocês praticam ou conhecem?
- As danças apresentadas possuem semelhanças? E diferen-

ças? Quais vocês identificam?

A partir das respostas de alguns alunos sobre outros estilos que não foram contemplados no vídeo como: “não apareceu o *psy* e sim o *rebolation*”, “*jumpstyle*”; constatei que dentro da música eletrônica, além do *psy*, há vários estilos de dança também vivenciados pelos alunos, os quais eu não conhecia como *rebolation*<sup>2</sup>, *shuffle*<sup>3</sup>, *jumpstyle*<sup>4</sup>. Passei a buscar mais informações sobre eles.

Após conversa sobre o que apontaram no questionário, os alunos passaram a vivenciar as danças eletrônicas citadas anteriormente, resignificando-as no contexto escolar. Para essa experimentação, contei principalmente com a ajuda dos próprios alunos que tinham uma maior vivência e que prontamente se dispuseram a auxiliar.

2 *Rebolation* é uma dança eletrônica. Sua origem e influencia são incertas, mas o que se sabe é que esse novo estilo foi criado aqui no Brasil há alguns anos. É associado ao estilo *Psytrance* (ou *Psy*) de música eletrônica e foi possivelmente inspirado no *Melbourne Shuffle* que sofreu alterações e por protesto dos australianos, que temiam por sua reputação, foi batizado nas pistas brasileiras de *Rebolation*.

3 De acordo com o sítio [http://pt.wikipedia.org/wiki/Melbourne\\_Shuffle](http://pt.wikipedia.org/wiki/Melbourne_Shuffle) o *Melbourne Shuffle* dança australiana surgida na cidade de Melbourne surgiu por volta da década de 1980. Os movimentos básicos nesta dança são *The Running Man* e o *T-Shuffle*. À dança também incorpora giros, deslizadas rápidas. Nesta dança não são obrigatórios os movimentos com os braços, já que na verdade não existem passos feitos especificamente com os braços, portanto o dançarino é quem escolhe se vai mexê-los, quando e como. A maioria dos dançarinos realiza movimentos aleatórios. O *Melbourne Shuffle* é quase que exclusivamente dançado com música eletrônica, nos estilos que variam de 140 a 160 bpm dentre os quais o mais famoso é o *Hardstyle*.

4 Conforme o sítio <http://nacara.com.br/jumpstyle/> *Jumpstyle*, como o nome já diz, é um estilo de dança que ganhou força na Europa impulsionado por um gênero musical frenético. O *Jumpstyle* também é conhecido como *Jumping* que significa “pular” ou “pulando”. O *Jumpstyle* surgiu em 1997 na Bélgica. A performance com mais de uma pessoa é a mais popular. As pernas são as partes do corpo mais importante no *Jumpstyle*, que consiste em uma série de movimento de chutes e pulos, com as pernas indo para frente e para trás no ritmo da música.

No entanto, percebi que alguns queriam dançar, mas tinham vergonha de se expor. A maioria de nossas aulas práticas ocorreu no auditório da escola e, como forma de incluí-los, diminuí as luzes do fundo do auditório e propus que tentassem praticar as danças naquele espaço. O auditório também possuía um telão utilizado para apresentações em data show, o qual foi utilizado para expor vídeos, extraídos do *YouTube*, que mostravam passo a passo as danças que praticávamos deixando os alunos mais à vontade, e possibilitando maior participação.

No início do trabalho, houve algumas dificuldades em relação ao espaço para as vivências das danças. A procura dos professores pelo auditório era grande, então tive que esperar algumas semanas para conseguir agendar o espaço. Enquanto isso, trabalhávamos na sala de vídeo. Para dificultar ainda mais, sem aviso prévio, a sala passou por um processo de reforma, o que nos levou a buscar outros espaços, gerando dificuldades, pois a extensão de fio para ligar o som não chegava à quadra e as salas de aula eram ambientes, ou seja, os alunos se locomoviam de uma sala para outra na troca de aula e não os professores, sendo assim, não havia um local destinado à Educação Física. Tínhamos que aguardar as informações acerca dos professores que faltavam ou saíam mais cedo para ser disponibilizada uma sala.

É interessante destacar que alguns alunos ficaram impressionados com a possibilidade de estudar o *psy* e as danças eletrônicas, pois diziam que vivenciavam essas manifestações apenas durante os intervalos das aulas e fora do ambiente escolar. Seus depoimentos denunciavam: “Por que não podemos dançar do jeito que queremos na escola?” e “Só pode música de festa junina”.

Ou seja, eram-lhes disponibilizadas tão somente coreografias previamente planejadas para determinados eventos escolares.

Contudo, não posso deixar de mencionar que houve também grande resistência, principalmente no início do trabalho, de uma parcela da turma que queria a todo custo a prática esportiva, mas, ao longo do projeto, alguns foram se envolvendo e participando das aulas através dos trabalhos e da organização das apresentações. Apesar disso, dois alunos, mesmo após conversas sobre o trabalho e formas de participação, não quiseram participar.

Após algumas vivências das danças eletrônicas, ao questionar as diferenças entre *psy*, *rebolation* e *jumpstyle*, percebi que as explicações eram inconsistentes. Os alunos diferenciavam os movimentos básicos, mas a maioria não soube explicar se o *psy* era semelhante ao *rebolation*, tampouco conseguiam expor maiores informações sobre os grupos que praticavam cada estilo. Para ampliar o estudo da manifestação corporal, apresentei uma gravação do programa “Pé na Rua”<sup>5</sup> que explicava algumas diferenças entre esses estilos. Os estudantes descobriram mais um tipo de dança, o *tecktonic*<sup>6</sup>. Assim, solicitei que fizessem uma

5 Pé na Rua é um programa televisivo, voltado para o público jovem, transmitido na TV Cultura. No dia 26/06/09 realizou a reportagem “O jeito de cada um dançar música eletrônica”.

6 Conforme alguns sítios <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tecktonik>, <http://teckmovers.skyrock.com/1405839361-O-que-e-Tecktonik.html>, Tecktonic é uma marca registrada. A marca Tecktonik nasceu na França com o objectivo de patrocinar dança eletrônica e explorá-la financeiramente. O vestuário dos dançarinos de Tecktonik é normalmente roupa justa, desde casacos, camisolas e calças com penteados futurísticos. É um movimento que mistura moda e dança. Consiste numa nova expressão corporal na qual estão inseridos três vertentes fundamentais, ou seja, as danças, que são o electro dance, o hardstyle e o jumpstyle. Os passos consistem em mover os braços de maneira solta em volta da cabeça, como se estivesse passando gel no cabelo várias vezes. O nome Tecktonik tem a ver com as placas geológicas do planeta que, traduzindo para este movimento, é o encontro e o choque criativo entre culturas musicais diferentes, e que é aberto a todas as pessoas do mundo. A filosofia

pesquisa e busquei outros vídeos sobre o *tecktonic*.

Durante o processo pedagógico discutimos as informações coletadas sobre os diferentes tipos de dança eletrônica, conversamos sobre os estilos de roupa dos praticantes, as batidas das músicas e a presença da tecnologia. A turma concluiu que o *psy* é um estilo de música em que as pessoas se deixam envolver e dançam à sua maneira, não há passos certos, coreografados. Contudo, acabam dançando com mais frequência o estilo *rebolation* na música *psy*, o que muitas vezes leva a chamar o conjunto desse estilo de música e dança de *psy*. Perceberam, também, que o *psy* tem sua origem nas *raves*, festas realizadas em céu aberto como em chácaras, sítios, em espaços distantes dos grandes centros urbanos, durando, muitas vezes, várias horas e até dias. Todavia, os alunos escutavam e dançavam nos finais de semana nas casas noturnas das proximidades ou durante os horários de matinês.

Depois de algumas discussões e estudo sobre o tema, a turma concluiu que não existe uma roupa certa para dançar a música eletrônica, mas o grupo que se identifica com o *psy trance* geralmente usa roupas coloridas, fluorescentes, informais e confortáveis, características da influência hippie e indiana; os praticantes do *tecktonic* utilizam roupas mais justas e penteados futurísticos, já os do *Melbourne shuffle* geralmente vestem *Phat Pants*, calças largas que dão a impressão de maior deslize nos movimentos. Contudo, nos locais de acesso da maioria dos alunos, usava-se

---

deste movimento foi definida como sendo contra todo o tipo de droga, ou seja, dançar *electro* e dar tudo por si, pela energia própria do corpo sem qualquer efeito de drogas, pois o objetivo do movimento é a dança, a diversão e o convívio pessoal.



geralmente calça jeans, blusinha, camiseta e muitas vezes era possível observar uma mistura dos estilos. Sobre a tecnologia, um aluno comentou que, em algumas *raves*, existe decoração em 3D e os participantes compram uns óculos específicos que possibilitam enxergar esse tipo de decoração.

Destaco que, para o projeto em andamento, selecionei a seguinte expectativa de aprendizagem<sup>7</sup>: identificar a dança como opção de lazer, reconhecendo a opção pessoal como fruto da identidade cultural, mediante as sensações advindas das práticas e outras situações didáticas.

Em uma das aulas, uma aluna levou um vídeo “Red Bull”<sup>8</sup>, mostrando batalhas de *break*<sup>9</sup> para assistirmos, pois identificou e queria mostrar, alguns movimentos que poderiam ser usados na música eletrônica. Todos assistiram ao vídeo no auditório e percebi que os alunos identificaram e fizeram relação com alguns movimentos da dança eletrônica, ficaram impressionados com as manobras e alguns queriam assistir mais, mostrando interesse em estudar o *break*, sugestão que foi anotada para um próximo trabalho.

Na continuidade das atividades, leram um texto sobre o estilo *psy*, que explicava como as primeiras *raves* aconteciam,

7 Expectativa de aprendizagem é o que se espera ou deseja que seja desenvolvido no aluno. São selecionadas pelo professor de acordo com o projeto pedagógico da escola, objetivos da área e necessidades da comunidade escolar. Orienta o trabalho pedagógico para uma aprendizagem significativa, na seleção dos conteúdos, tendo como critério sua relevância social, cultural, intelectual para a construção de habilidades comuns, potencialidade para contextualizações, acessibilidade e adequação ao interesses dos alunos.

8 A marca de bebidas energéticas Red Bull promove vários eventos e um deles são as batalhas de *break*.

9 Batalhas de *break* são rodas que os praticantes do *break* se desafiam com passos criativos.

como as músicas eram tocadas, quais eram os propósitos iniciais. Foi o mote para discutir as transformações nos equipamentos, que passaram do vinil a aparelhos de som e luzes digitais com diversos efeitos especiais. Em relação aos propósitos iniciais das *raves*, segundo o texto lido, os alunos puderam verificar que se tratava de uma forma de resistência e busca de paz, ligada a um estilo alternativo, diferentemente de algumas festas atuais divulgadas pela mídia e frequentadas geralmente pela classe média. Na turma do 8º ano, entramos em uma breve discussão de como algumas festas de música eletrônica viraram um mercado lucrativo, haja vista a criação da marca registrada do *Tecktonic* e a participação de artistas remunerados.

Como parte da avaliação continuada, os estudantes responderam um questionário com o intuito de expor o que entenderam sobre o *psy* e como o compreendiam na atualidade.

- De acordo com o texto, onde e como surgiu o *psy trance*?
- Quais eram os ideais iniciais do *psy trance*?
- Qual é a opinião do autor sobre o *psy* na atualidade?

E qual a sua opinião?

Notei que a maioria dos estudantes identificou as mudanças dos propósitos iniciais do *psy* em relação aos dias atuais, como também as diferenças entre os estilos de dança eletrônica.

Com a proximidade do fim do ano letivo e apresentação de encerramento das atividades escolares, propus aos alunos, fundamentada pelas expectativas de aprendizagem das Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que elaborassem coletivamente e democraticamente uma apresentação para a escola. Os alunos rejeitaram minha proposta,

alegando vergonha. Então, propus que criássemos um clipe, e que após filmagem, editássemos para postar na internet e passar nas apresentações de fim de ano.

Todos de acordo, os deixei livres para trazer elementos de outros estilos, já que fizeram relações com elementos de danças diversas como o *break* e alguns passos de Michael Jackson que, à época, ganhou destaque na mídia devido à sua morte o que resultou na estreia de um filme e na divulgação do passo *Moon Walk* movimento relacionado ao *Melbourne Shuffle*.

Identificando a necessidade de separar funções para construir o clipe de forma mais organizada, dividimos a turma nos seguintes grupos: decoração, iluminação, som, dançarinos e coreógrafos. Naquele momento, foram convidados alunos de outra sala que tinham grande vivência com a música e dança eletrônica para participar e incluíram o *swing poi*<sup>10</sup> na apresentação. Como nenhum dos alunos tinha o *swing poi* com fitas geralmente utilizados nas *raves*, adaptaram uma bolinha de borracha envolvendo-a com papel e fita crepe amarrada em um barbante.

No dia seguinte, quando cheguei à escola, tive que buscar o *swing poi* na direção, pois após o término de sua construção os alunos passaram para outros estudantes e, ao manuseá-los no corredor, os inspetores se apoderaram deles. Isso demonstra uma situação de conflito entre a prática estudantil e as normas da escola que já estava prestes a entregar advertência aos alunos sem um diálogo sobre a possibilidade de experimen-

10 De acordo com [http://pt.wikipedia.org/wiki/Swing\\_poi](http://pt.wikipedia.org/wiki/Swing_poi) o *Swing poi* é um instrumento de malabarismo. Consta de uma corda, com uma bola no fim, terminado em fitas coloridas. O *Swing Poi* é ultimamente usado em festas *raves* para dançar ao ritmo do *Psy Trance*.

tação ou não em determinado espaço.

O intuito inicial de fazer o clipe não deu certo. Tive vários problemas com a filmagem, em relação à memória, foco, edição e tempo, pois o final do período letivo se aproximava e a escola estava envolvida com outras atividades, as apresentações de encerramento, em que o espaço do auditório foi dividido para jogos e para os outros professores ensaiarem. A maioria das alunas que iria apresentar participava do time de Handebol da escola, o que as levou a faltarem nas atividades com as danças. Por inexperiência e falta de diálogo, não me programei, o que dificultou as regravações, ficando apenas a apresentação geral para os próprios alunos da sala e algumas turmas da oitava série.

Para finalizar, avalio que, com esse trabalho, busquei valorizar a prática corporal dos alunos, identificando, ampliando através de atividades, discussões e vivências as danças eletrônicas, no intuito de criar condições para os estudantes participarem de forma crítica da sociedade. Essa experiência foi nova e enriquecedora, levou-me a reflexões e oportunidades de ir aprendendo a lidar com as incertezas pedagógicas, desconstruindo visões e modos de atuar como também construindo e almejando aproximar-me de práticas compromissadas com um papel educacional democrático e transformador.

## Considerações

O relato da prática apresentado pela Professora Camila Aguiar nos mostra a valorização do repertório cultural dos alu-

nos com relação ao tema proposto a partir do mapeamento realizado. Chama-nos a atenção o constante diálogo durante todo o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a própria educadora declara que se propõe a trabalhar um tema que ela mesma não conhece mas que, entre outras fontes, busca informações com os próprios alunos.

Desta forma, as vozes foram ouvidas e os corpos foram respeitados nos mais variados momentos do trabalho, ora se aquietando, ora se movimentando.

Sendo assim, é possível por meio deste relato, compreender que o multiculturalismo está permeando de fato os mais variados espaços sociais, não por imposição, mas sim por uma única questão, a de reconhecer e valorizar as diferenças.

## Referências Bibliográficas

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e política**, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

LOPES, A. R. C. Pluralismo Cultural em Políticas de Currículo Nacional. In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, set.-dez. 2001.

ONOFRE, P. C. Multiculturalismo crítico por uma pedagogia de Tolerância. **Soletras**, São Gonçalo, ano IX, n. 17, p. 121-127, 2009.

## Futebol e voleibol: que “jogos” são esses?<sup>1</sup>

Farei aqui um breve comentário sobre o relato de um trabalho pedagógico em Educação Física fundamentado pelos Estudos Culturais, realizado pela Professora Marília. Pautar-se nesse campo teórico, significa compreender a cultura como elemento central no campo das relações sociais (HALL, 1997). Isto é, a cultura é o espaço de negociação de sentidos e significados sobre a realidade pelos diversos grupos sociais presentes na contemporaneidade. A partir desse entendimento, não existe espaço para a cultura, no singular, e sim para as culturas, no plural. Reiteramos que toda produção cultural não é consensual tampouco neutra, logo, apresenta-se entrelaçada pelas relações de poder.

É nesse intrincado campo de lutas por significados que nossas identidades são formadas. Aos professores, produtores do currículo e da cultura escolar, cabe uma tarefa importantíssima que é ajudar os alunos a interpretar a realidade que nos cerca, considerando os diversos discursos que estão em disputa para se apresentar como verdadeiros, buscando formar determinadas identidades.

A partir da leitura do relato, perceba que a professora está comprometida, de fato, em oferecer práticas pedagógicas

---

1 Trabalho desenvolvido pela Profa. Marília Menezes Nascimento Souza no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe e comentado pelo Prof. Bruno Gonçalves Lippi.

contra-hegemônicas, isto é, questionadoras das identidades sociais valorizadas no contexto contemporâneo. Para tanto, lançou um grande desafio: reinterpretar esportes coletivos valorizados pela cultura dominante e pela tradição das práticas corporais praticadas em Educação Física. O desafio é colocado quando a professora opta por trabalhar com manifestações corporais de origens europeia (futebol) e norte-americana (voleibol), isto é, esportes em que um trabalho pedagógico pautado pela qualificação das habilidades técnicas dos alunos é tradicionalmente valorizado pela comunidade escolar (gestores, professores, pais e alunos).

Ao iniciar o projeto, a professora fez uso do recurso de mapeamento da realidade. Este é um instrumento importante para observar quais são as representações acerca das práticas corporais que os alunos construíram. Num primeiro momento, observou que os alunos gostavam de praticar futebol e voleibol, logo, compreendeu que haveria a necessidade de analisar essas manifestações da cultura corporal. Observe que a professora organiza a ação de mapeamento com objetivo de entender como os alunos interpretam o futebol e o voleibol, isto é, observar quais são os significados que eles atribuem a estes esportes. Para tanto, a professora solicitou que os alunos praticassem os esportes na aula da forma como faziam em espaço não escolar. Partir do contexto social em que a manifestação corporal ocorre é fundamental para que possamos perceber as relações de poder que se estabelecem na realização das práticas corporais. Desta forma, a professora verificou como os alunos entendiam as regras, quais valores eles atribuíam a certos comportamentos e como se relacionavam. Lançou mão de registros de impressões e de falas dos alunos. Nei-



ra e Nunes (2006) defendem que as ações de mapeamento são fundamentais para a seleção de temáticas curriculares pelo professor e, conseqüentemente, para organização do trabalho pedagógico.

Nesse primeiro mapeamento, a professora verificou que os alunos adotavam como critério de referência para a participação nos jogos esportivos, a habilidade técnica. Ser habilidoso era condição para poder jogar. Aliadas a este critério de participação, ela constatou que os alunos estavam influenciados por preconceituosas representações de gênero sobre o futebol e o voleibol. Os alunos demarcavam o futebol como um território exclusivamente masculino e o voleibol exclusivamente feminino. A partir desses pressupostos, os alunos consideravam “natural” que os meninos deveriam jogar futebol melhor que as meninas e que estas deveriam jogar voleibol melhor que eles. Ainda, foi possível constatar, a partir da observação, que os alunos que não se enquadravam na identidade hegemônica eram “zombados” por meio de brincadeiras e xingamentos ligados à homofobia: “masculinizando” as meninas do futebol e “feminilizando” os meninos do voleibol. Na perspectiva dos Estudos Culturais, aqueles que fogem da identidade e apresentam-se como diferença, tendem a ser estereotipados. O estereótipo é uma das formas de enfraquecer os argumentos e os significados advindos das culturas e dos grupos sociais subjugados.

Atenta às questões de preconceito e discriminação presentes nas manifestações corporais, a Professora Marília buscou organizar o trabalho pedagógico com o objetivo de desconstruir as representações hegemônicas de meritocracia (quem joga bem tem direito a jogar) e de heterossexualidade (a delimitação de territórios

masculinos e femininos no esporte e a homossexualidade marcada como característica pejorativa) que influenciavam os alunos da escola na qual trabalha. Ressaltamos que os Estudos Culturais buscam criar condições para que grupos sociais subjugados tenham representação no currículo escolar, ou seja, lutam para que a diferença seja representada.

Para ressignificar a prática do futebol e do voleibol na escola, a Professora Marília levantou um debate sobre quais seriam as habilidades específicas necessárias para praticar cada modalidade esportiva. Em seguida, em parceria com os alunos, partiu para a identificação e análise dos alunos habilidosos no futebol, no voleibol e em ambos com o intuito de buscar elementos para a desnaturalização das práticas masculinas e femininas. Com base nas análises empreendidas coletivamente, constatou-se que a qualidade da prática estava diretamente relacionada ao tempo de treinamento e, conseqüentemente, as oportunidades de se praticar.

Tomando como referência a democratização do acesso às práticas de futebol e voleibol, a educadora engajou os alunos num compromisso conjunto em que os habilidosos contribuíssem para que os menos habilidosos participassem dos jogos. Em consonância com a proposta de ressignificar as práticas esportivas, planejou situações diversificadas na composição das equipes misturando meninos e meninas, colocando-os em oposição e jogando em grupos separados. Estas formas de vivenciar os esportes permitiram que os alunos realizassem diferentes análises do contexto esportivo, abrindo espaço para a desconstrução de ideias anteriores. Agindo dessa forma, a Professora Marília ofereceu

possibilidades para deflagrar as relações desiguais de poder (o acesso diferenciado às práticas corporais vinculadas ao gênero) e, ao mesmo tempo, buscou engajar os alunos numa ação colaborativa (os alunos praticarem as duas modalidades esportivas sem serem alvos de preconceito em razão do gênero ou do nível de habilidade técnica). Cabe destacar que estes são princípios importantes para aqueles que defendem a construção de uma sociedade democrática, solidária e justa.

Além das atividades de ensino que questionaram a diferenciação entre habilidosos e não-habilidosos e entre meninos e meninas, a Professora Marília também se preocupou em realizar um trabalho pedagógico que pudesse situar o futebol e o voleibol no contexto social contemporâneo de globalização econômica e cultural, o qual transforma os produtos culturais em mercadorias. Isto fica visível quando ela organizou uma atividade de ensino que permitiu aos alunos apresentarem seus conhecimentos sobre uma das duas modalidades esportivas. Numa pedagogia fundamentada nos Estudos Culturais é importante situar como as práticas culturais estão presas na rede de significados sociais. Partindo desse pressuposto, é importante analisar o que é evidenciado e o que é silenciado. Entre os conhecimentos que os alunos enunciaram, a Professora Marília observou alguns silenciamentos: o futebol e o voleibol sergipano e a presença das mulheres no futebol.

A partir dos silenciamentos constatados, a Professora Marília planejou atividades de ensino para que os alunos pudessem compreender quais são as relações de poder que escamoteiam a cultura esportiva sergipana e a identidade feminina no futebol. Entre as ações destacam-se as visitas ao principal estádio de fute-

bol e ao ginásio onde se pratica o voleibol de Sergipe. Também foi realizada uma entrevista com um representante do futebol sergipano, o qual possui uma relação íntima com a construção histórica do esporte no Estado. As ações empreendidas buscaram entender como os fenômenos histórico-sociais e as relações de poder constituíram o contexto atual de valorização dos clubes esportivos das grandes metrópoles e dos meninos como praticantes “naturais” do futebol, o qual impede o desenvolvimento do esporte profissional sergipano e dificulta a participação da mulher na prática do futebol.

Segundo a docente, os alunos, a partir de suas observações, compreenderam os motivos que levam ao apagamento do esporte sergipano e à negação da participação de mulheres no futebol. Isto reforça que a Educação Física, organizada a partir de princípios dos Estudos Culturais, pode contribuir para a desnaturalização dos fatos sociais, isto é, entendê-los como produtos de uma luta simbólica árdua entre grupos sociais que tentam validar os seus significados. A partir dessa compreensão, podemos nos entender como sujeitos da história e atuarmos como agentes de transformação da sociedade.

Além de promover as análises acima descritas, as quais certamente modificaram a forma de pensar dos alunos, a Professora Marília estimulou os alunos a produzirem blogs para tornar públicos os conhecimentos produzidos pelos alunos. Esta ação valoriza os alunos como produtores culturais e, ao mesmo tempo, proporciona que estas ideias contestadoras da realidade social sejam socializadas pela rede mundial de computadores. Os títulos dos blogs criados pelos alunos já demarcam que o futebol e o volei-

bol não serão debatidos sob a égide da execução de técnicas e habilidades esportivas, como tradicionalmente são abordados esses esportes coletivos na escola, ao contrário, sugerem que devemos ter um olhar atento para outras questões que envolvem estas práticas sociais.

Ao longo do relato, percebemos que o processo avaliativo não deve ter o caráter de atribuição de notas ou conceitos ao final de um projeto ou semestre, mas deve assumir uma postura que valorize a análise do percurso empreendido nas situações didáticas e a mudança das representações sociais dos alunos acerca das manifestações da cultura corporal. Observe que a Professora Marília realizou registros das práticas, das falas e dos acontecimentos o tempo todo e que estes dados foram imprescindíveis para a orientação ou reorientação do trabalho pedagógico.

Após este breve comentário, convido à a leitura do relato de prática pedagógica da Professora Marília, a qual se empenhou para garantir situações de aprendizagem a seus alunos com a intenção de construir uma sociedade que valoriza os conhecimentos produzidos pelos diversos grupos sociais sem estabelecer hierarquias e diferenciações.

## **Desenvolvimento**

Esta experiência pedagógica em Educação Física foi realizada em duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, localizado no município de São Cristóvão (SE). A experiência aconteceu no

segundo semestre de 2009, particularmente entre os meses de agosto e outubro, quando desenvolvia minhas atividades como professora substituta na referida unidade de ensino.

Nessa escola, os/as estudantes ingressavam, até o ano de 2009, via processo seletivo de provas, no 6º ano do Ensino Fundamental. Dessa maneira, a escola reunia jovens provenientes de diferentes bairros, diferentes escolas, enfim, diferentes realidades sócio-culturais e econômicas e com diferentes representações acerca da disciplina Educação Física. Apesar da escola se localizar nessa cidade, os estudantes residiam, em sua maioria, na capital Aracaju. Como eram selecionados por mérito acadêmico, tínhamos naquele contexto predominantemente jovens familiarizados com a cultura tradicionalmente valorizada no espaço escolar, conteúdos que transitavam no âmbito da ciência positivista demarcando uma cultura erudita, intelectualista e carregada das perspectivas e compreensões comuns a um grupo socialmente dominante, o que se articulava para a manutenção de um status quo a partir da adequação de si e dos seus “iguais” e da submissão dos “outros” às normas hegemônicas.

A mesma lógica era vivenciada na Educação Física. Ao ingressarem no 6º ano, traziam representações de que o conteúdo dessa disciplina eram os esportes, que deveriam ser tratados a partir de uma perspectiva técnica, de modo que eles pudessem desenvolver as habilidades motoras específicas e os fundamentos técnicos necessários para jogar em momentos de lazer, participar de competições e até se divertirem e relaxarem do excessivo trabalho das outras disciplinas no momento da aula de Educação Física. Outra representação do componente curricular era a de “um

momento livre” na rotina escolar, em que eles poderiam ter acesso a diferentes materiais e utilizá-los conforme sua vontade para relaxar e se divertir, ou simplesmente ficarem sentados em rodas de bate-papo, uma espécie de recreio, uma vez que tinham uma rotina de quatro horas e meia de aula, comumente realizada dentro das salas onde permaneciam geralmente sentados e na condição de ouvintes com apenas quinze minutos de intervalo.

Ao conhecer essa turma, no segundo semestre de 2008 (quando ingressei na escola), percebi essas tendências, e apoiada nos princípios e fins da Educação apontados pela Lei de Diretrizes e Bases - “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extra-escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996) - e nas reflexões acerca das necessidades educacionais na contemporaneidade, busquei empreender uma prática que primasse pela perspectiva cultural do componente.

Fundamentada nas reflexões e proposições de Neira e Nunes (2006), busquei desde o primeiro contato mapear a cultura corporal dos sujeitos e compreender suas representações e as possíveis assimetrias inerentes às práticas sociais e discursos que expressavam. Assim, nas nossas aulas de Educação Física, os conhecimentos da cultura corporal foram tratados em sua relação com as questões culturais mais amplas, considerando a inevitabilidade do caráter discursivo a elas imanente. A dimensão cultural da qual essas práticas são constituintes ou constituídas carrega relações de poder, que frequentemente estão orientadas para a

manutenção da cultura, compreensões, atitudes e/ou comportamentos hegemônicos (HALL, 1997).

Nesse sentido, ao abordar as práticas corporais como manifestações culturais envolvidas em contextos sócio-históricos que condicionam essas manifestações, bem como suas representações para os diferentes grupos e sujeitos, dialogamos com a fundamentação dos Estudos Culturais. Nessa perspectiva, a cultura ganha importância e não pode ser estudada como uma variável, secundária ou independente em relação ao que move as relações sociais de um modo geral. Para Hall (1997), a cultura precisa ser vista como algo fundamental, constitutivo, que determina a forma, o caráter e a vida interior desses movimentos. Tal fato motivou as nossas práticas no sentido de investigar as diferentes manifestações da cultura corporal segundo seus possíveis efeitos subjetivos.

Compreendendo que no contato com a cultura, com as manifestações da cultura corporal, muitas vezes somos tensionados, ou constituímos-nos como sujeitos adaptados a lógicas e comportamentos hegemônicos, a condutas de preconceitos e exclusão daqueles que não se enquadram, procurei empreender uma prática pedagógica comprometida com a construção ou reelaboração de representações pautadas na reflexão crítica acerca da diversidade cultural que compõe os sujeitos e a cultura corporal, com a ampliação do repertório cultural e da capacidade de compreender essas manifestações.

Assim, em contato com as referidas turmas de alunos, constatei que os esportes voleibol e futebol marcavam a identidade daquele grupo a partir da incorporação ou não dos códigos corporais específicos desses esportes. O voleibol era tido como um



esporte feminino, desse modo, as meninas deveriam saber jogá-lo, aquelas que não sabiam, eram excluídas em momentos de lazer e mesmo dos grupos de amizade que ali se formavam. Os meninos que jogavam voleibol tinham sua sexualidade questionada pelos demais, insinuava-se a homossexualidade e também eram excluídos do grupo dos “machos” - os jogadores de futebol. Estes últimos, sempre muito autoconfiantes em relação ao domínio da técnica e à virilidade masculina, não permitiam a inclusão de “iniciantes”, que ainda não dominassem a técnica, não só nos jogos, mas também nos grupos de amizade, excluindo assim, a maioria das meninas e alguns dos meninos que declaradamente manifestavam sua afinidade com o voleibol.

Alguns estudantes, afinados com o futebol e o voleibol, sempre me solicitavam o trabalho com estas práticas nas aulas de Educação Física. Entretanto, ficava claro que o que queriam mesmo era aperfeiçoar a técnica e se divertir jogando. Para atender aos objetivos do projeto, optei por trabalhar diferentes temáticas antes de chegar aos esportes. Possibilitei aos estudantes conhecerem outras manifestações da cultura corporal de modo a ampliarem o senso crítico diante das práticas por eles já incorporadas, bem como compreender que essa incorporação se dá no âmbito da cultura e carrega diferentes significados e relações de poder, que comumente contribuem para a submissão, exclusão ou até exploração de grupos minoritários, produzindo uma sociedade repleta de desigualdades, intolerância, desrespeito e violência.

O que pude notar, no processo de ensino e aprendizagem, foram os/as estudantes mais propensos à discussão, à ampliação dos conteúdos através de atividades de pesquisa e à realização

de tarefas e práticas, a priori, incomuns quando se aborda os esportes nas aulas de Educação Física escolar. Observei também, por parte de muitos, maior engajamento político diante das discussões que iam surgindo. Além disso, a mim parecia que os alunos já compreendiam que todas essas atividades faziam parte do trabalho pedagógico e, por mais que desejassem praticar os esportes, não rejeitavam as demais atividades, inclusive participavam ativamente na elaboração, realização e reestruturação.

Assim, após um ano atuando profissionalmente com a turma, decidi tematizar o voleibol e futebol nas aulas. Estudamos os dois esportes paralelamente para viabilizar o diálogo e o embate das representações inicialmente explicitadas, considerando também o contexto cultural corporal do Estado de Sergipe, o município de Aracaju.

Elegi como temática de trabalho “Futebol e voleibol: que “jogos” são esses?” e ratifiquei o objetivo do projeto: tratar essas duas manifestações da cultura corporal buscando ampliar o olhar dos/das estudantes para além da sua prática enquanto esporte e compreender os diferentes “jogos” (de poder, em relação a gênero, classe e diferenças culturais) que subjazem a essas práticas e influenciam identidades e comportamentos.

Apresentei a temática fazendo o convite para realizarmos alguns jogos de futebol e voleibol, de modo que pudéssemos ver como seria a participação naqueles jogos. Solicitei que os alunos se organizassem em grupos, deixando-os à vontade para se manifestarem durante as práticas. Propositalmente, não interfeiri em praticamente nada, mas anotei os comportamentos expressos.

Tanto no futebol quanto no voleibol, havia um grupo que se

autoexcluía dizendo que não sabia jogar. Outros, mais envolvidos com a turma, por disporem de habilidades num ou noutro esporte, entravam nos jogos em que não dominavam as habilidades específicas e recebiam gritos e xingamentos. Houve outro grupo, aparentemente com habilidades para o futebol, que justificava sua não participação no jogo de voleibol dizendo: “não gosto”, “jogo de mulherzinha”, “eu participo na hora do futebol”.

Todas essas questões foram tratadas ao final da aula. Estimulei-os a pensar nas suas posturas, questionando-os se estavam sendo preconceituosos, se estavam discriminando alguns colegas em virtude da sua aproximação com uma determinada prática corporal que não era igual à sua e/ou por questões de gênero e sexualidade – inclusive criando estereótipos –, se estava correta a postura de excluir pessoas por elas não dominarem uma técnica ou um código corporal que era necessário para dialogar na prática do futebol e voleibol, se já pensaram porque algumas pessoas se autoexcluía das práticas e ainda, se já se permitiram jogar outro esporte, no caso o voleibol, para os que se autodenominavam futebolistas.

Naquele momento, a intenção não foi obter respostas politicamente corretas ou justificativas relativamente plausíveis para tais comportamentos, mas substancialmente suscitar a reflexão. Alguns alunos consideraram os comportamentos negativos e outros começaram a dar exemplos dos maus tratos que receberam. A partir dessa conversa, expliquei que o desenvolvimento de habilidades específicas e o domínio dos fundamentos técnicos dos esportes se dava pela prática, pelo treinamento e que aqueles que praticavam com frequência se desenvolviam mais rápido, tinham mais facilidade e, conseqüentemente, mais possibilidades de

participação e inserção em grupos de prática.

Possuir uma habilidade técnica específica, não significaria ser um indivíduo essencialmente superior, mas um indivíduo que teve condições de desenvolver tais habilidades e que, desse modo, alguns poderiam ter mais habilidade com um dos esportes, outros com os dois, outros com nenhum, a depender do contexto em que cresceram e das oportunidades de acesso que tiveram. Inclusive, o fato de predominantemente, as meninas não terem o domínio das habilidades do futebol indicava relações com uma cultura machista, que ainda hoje considera o futebol uma prática masculina, não permitindo às mulheres sua prática desde a infância. Àquelas que venciam as barreiras da proibição cultural, restava o ônus de conviver com situações de preconceito e discriminação ao serem padronizadas pelo estereótipo de que eram masculinizadas, lésbicas, “mariais-homens”<sup>2</sup>.

Os alunos me ouviam atentamente e não manifestavam questionamentos ou discordâncias. Apenas acolhiam uma reflexão aparentemente nova para eles. Aproveitei a situação e sugeri que fizéssemos algumas atividades para identificar o nível de apropriação das habilidades e fundamentos técnicos que permitiam a um indivíduo participar daquelas manifestações esportivas e verificássemos o que nos faltava para podermos organizar momentos e atividades de aprendizagem e aperfeiçoamento das habilidades, conhecimentos e técnicas necessárias para ampliar as condições de participação em jogos de futebol e voleibol. Dando continuidade à prática pedagógica, elegemos os fundamentos principais de cada esporte. Para o voleibol: saque, toque,

<sup>2</sup> Termo muito utilizado na região para referir-se a mulheres com características comportamentais afins ao que culturalmente identifica o universo masculino.

manchete. Para o futebol: chute, passe e condução de bola.

Realizamos as atividades de modo que os alunos que tinham mais habilidade em cada esporte colaboravam buscando identificar os aspectos que cada colega precisava melhorar. Criamos conceitos para melhor identificar o nível de desempenho de cada estudante: bom, quando conseguia realizar o fundamento segundo sua funcionalidade no jogo; regular, quando conseguia realizar o fundamento, mas sem muito domínio, o que comprometeria a sua condição de participação num jogo; e ruim, quando não conseguia realizar o fundamento. Não tomamos como parâmetro uma organização técnica específica ou perfeita do movimento, mas a realização que permitisse a participação em condição de jogo, segundo as normas dos referidos esportes. Assim, eu e os colaboradores nos distribuímos nas quadras de voleibol e futsal a partir da organização de um circuito de atividades onde todos/as estudantes passaram e puderam ser avaliados quanto aos fundamentos citados, inclusive os que participaram ajudando. Essa atividade foi realizada em um encontro de dois horários geminados. Analisei cuidadosamente os resultados considerando as manifestações verbais e expressões faciais que observei enquanto as atividades eram realizadas.

No encontro seguinte, após os testes, conversamos sobre os resultados e chegamos a algumas conclusões: alguns alunos que achavam que não tinham algumas habilidades se surpreenderam quando realizavam os movimentos solicitados em um nível considerado razoável para participar dos jogos; muitos alunos que tinham imensa habilidade em um dos esportes apresentavam muita dificuldade com o outro e muitos domina-

vam algumas habilidades de um esporte e não dominavam outras também consideradas importantes. Assim, assumimos o compromisso de juntos trabalharmos para desenvolver as habilidades específicas que nos dariam a condição de “dialogar” no âmbito da linguagem dos esportes voleibol e futebol, através de atividades práticas orientadas e do exercício do jogo propriamente dito, tanto de futebol, quanto de voleibol, de modo que todos praticassem ambos e em diversas condições.

Durante as aulas práticas, trabalhamos cada fundamento que tinha sido objeto da avaliação inicial em relação às condições técnicas para os jogos. Essas atividades foram realizadas individualmente e em grupo e de maneira articulada, unindo dois ou mais fundamentos. Cabe ressaltar que a técnica era tratada nessas aulas como uma possibilidade de execução do movimento e não como modelo único, de modo que os/as estudantes estavam livres para realizarem os fundamentos segundo suas possibilidades e criatividade. Entretanto, no decorrer das experiências, orientei para que ficassem atentos às regras de cada esporte tratado.

Além dessas atividades, nas aulas subsequentes, realizamos os jogos propriamente ditos, modificando as condições conforme as necessidades apontadas pela turma para que pudéssemos viabilizar a participação e o aperfeiçoamento dos fundamentos técnicos de cada esporte. Assim, realizamos jogos em que meninas e meninos estavam em times opostos, com meninos e meninas participando da mesma equipe, com equipes femininas enfrentando equipes femininas e as masculinas enfrentando as masculinas, diferentes quantidades de jogadores por equipes, jogadores de diferentes estaturas e articulando times com pessoas em diferentes níveis de

habilidade. Buscando viabilizar um contato equilibrado com o futebol e o voleibol, trabalhamos alternando o esporte, um dia o futebol, em outro o voleibol.

Ao final de cada sequência prática, conversamos sobre como os alunos estavam percebendo seu desenvolvimento e as condições de participação de acordo com a organização das equipes. Eles sempre pontuavam um maior equilíbrio no futebol, quando as duas equipes que se enfrentavam eram formadas por pessoas do mesmo sexo. O que não acontecia em relação ao voleibol, em que preferiam jogar com equipes mistas, uma vez que isso não inviabilizava as condições de participação no jogo. O que reforça, no meu entendimento, a ideia de que as meninas tinham sido cerceadas da participação em jogos de futebol.

Seguimos essas práticas entrelaçando-as com as discussões e investigações mais amplas com o propósito de desvendar outros “jogos” subjacentes ao voleibol e ao futebol. Para tal, iniciamos com a realização de um jogo ao estilo “passa a bola” que consistia em que o estudante que finalizasse a música com a bola na mão, teria que dizer uma palavra que traduzisse, ou tivesse alguma relação com o futebol ou o voleibol, alternadamente. Mencionaram, predominantemente, palavras relativas à prática esportiva, nome de jogadores famosos, nomes de clubes do sudeste do Brasil e do exterior:

Futebol	Voleibol
Trave, jogador, bola, atacante, campo, juiz, zagueiro, rede, meio de campo, torcida, Cristiano Ronaldo, cadaço, Roberto Carlos, Kaká, goleiro, Pelé, Adriano, Marta, Robinho, Ronaldo, travessão, luva, São Paulo, Maracanã, Grêmio, Corinthians, Patrocinador, Torcida Trovão Azul, time, chuteira, gol, atacante, Flamengo, Vasco, Palestra Itália, Fluminense, Palmeiras, Botafogo, vitória, Campeonato Brasileiro, Bundesliga, Copa do Brasil, Copa do Mundo.	Quadra, Rede, saque, toque, bloqueio, 6 jogadores, manchete, bola, Giba, levantador, Fofão, linha, meia, Osasco, Brasil, Fluminense, Herba Life, Maracanãzinho, China, campeonato, Bernardinho, Grand Prix, Cortada, Rio de Janeiro, homens, mulheres, Dani Lins, recepção, Paula Pequeno, Liga Mundial.

A partir das respostas dos alunos anotadas no quadro, mediei atividade de leitura e interpretação dos dados. Alguns/algumas estudantes se posicionaram. Em síntese, as conclusões foram:

- “Futebol é o esporte mais conhecido do mundo”.
- “Está na mídia, dia de quarta e domingo”.
- “A copa do mundo reúne muitos países”.
- “Os jogadores são tidos como estrelas”.
- “É o assunto mais falado entre os homens”.
- “Existe muita rivalidade, discussão”.
- “Há uma imponência na estrutura dos estádios”.
- “Futebol é o esporte com mais campeonatos”.
- “Os salários dos jogadores são muito altos”.
- “O futebol está nas poesias, nas músicas”.
- “Existe preconceito contra as mulheres”.
- “O voleibol é um esporte muito praticado no Brasil”.
- “Futebol é um dos esportes mais praticados e mais preferidos”.
- “O Brasil tem um time que é a primeira maior torcida do



mundo, o Flamengo”.

- “Futebol é praticado em todas as classes sociais e idades”.
- “Envolve muito dinheiro”.
- “No futebol existem vários campeonatos”.
- “Futebol é uma representação do Brasil”.

Problematizei ainda mais, levando-os a refletirem sobre o porquê dessas conclusões. Questionei de onde vinham as ideias apresentadas, que relações eles faziam entre os fatos que foram surgindo. Percebi que os alunos já aguçavam o senso crítico e a capacidade de contextualizar aquelas primeiras afirmações. Relacionaram questões referentes à mídia, ao poder, aos interesses econômicos, às questões históricas e culturais que influenciavam essas práticas. Identificaram mitos como “jogadores de futebol são ricos e famosos”, questões de identidade em relação à escolha do esporte favorito e time, bem como a intolerância para com escolhas diferentes a ponto de gerar violência. Assumiram posturas críticas diante do preconceito contra a mulher no futebol, críticas acerca da pouca divulgação do voleibol e do preconceito contra os homens que se identificavam com esse esporte na escola em comparação ao não preconceito em âmbito nacional.

Dando sequência ao trabalho, encaminhamos uma pesquisa na internet acerca das palavras citadas na atividade. Um grupo ficou encarregado de construir um texto informativo sobre as palavras relacionadas ao futebol e outro àquelas relativas ao voleibol. Também se comprometeram a pesquisar acerca das conclusões e reflexões apresentadas, de modo que pudessemos identificar se havia pertinência naquelas constatações. Na aula seguinte, os estudantes apresentaram seus textos para a turma, aqueles que

não conheciam alguns dos termos passaram a conhecê-los e concluímos que as reflexões e contextualizações apontadas estavam fundamentadas em fatos reais, com os quais eles tomavam contato pela própria mídia, via televisão e internet.

Para ampliar os conhecimentos dos alunos, apresentei uma questão interessante, embora, não tenha surgido nos comentários dos estudantes: por que não foi citada praticamente nenhuma palavra em relação ao futebol e voleibol em Sergipe? E por que quase não surgiram informações sobre a mulher nesses esportes? A resposta, em ambas as salas, foi que praticamente não havia futebol e voleibol em Sergipe e o mesmo em relação às mulheres. Sugeri nova pesquisa sobre o futebol e voleibol em nosso Estado para saber que “jogos de poder” havia no “meio de campo” e dificultavam nosso conhecimento e até a nossa identidade com o futebol e voleibol praticados no nosso Estado. Percebendo a necessidade de conhecermos espaços destinados à prática profissional do futebol e voleibol, viabilizei uma conversa com sujeitos mais envolvidos com o cenário do esporte sergipano.

Seguindo na ampliação das nossas reflexões busquei na internet, a partir do lançamento de palavras-chave em site de busca, frases e pensamentos de diferentes pessoas, famosas ou não, acerca do futebol e do voleibol. Para que as turmas tomassem contato com a minha investigação, propus uma atividade que consistia na retirada de uma dessas frases impressas em folha sulfite, leitura e interpretação da mesma seguida pela manifestação de opinião para o restante do grupo. Desta forma, os alunos puderam verificar textos de pessoas devotadas a esses esportes, como também textos de pessoas que manifestavam sérias críti-

cas ou simplesmente aversão. Na discussão final dessa atividade, fizemos uma relação entre o sujeito que falava (quando conhecido), com o que ele falava e qual a experiência dele com aquele esporte (por exemplo, o jogador de futebol Pelé ao manifestar sua admiração e respeito ao futebol), levou-nos a refletir que, devido à sua habilidade no esporte teve uma série de outras possibilidades/opportunidades na vida, ao passo que uma mulher comum, desconhecida para nós, ao manifestar sua aversão ao mesmo esporte nos fez refletir acerca da experiência negativa de muitas mulheres com o futebol, trazendo assim, mais uma vez, a discussão sobre a constituição da identidade com relação a um esporte ou à escolha de um time para torcer.

Para o contato com os sujeitos reais do cenário sergipano, realizei visita ao estádio estadual localizado na capital Aracaju, onde também estava situada a Secretaria Estadual de Esporte e Lazer e entrei em contato com um dos dirigentes da Federação Sergipana de Futebol. Relatei o trabalho que estava desenvolvendo na escola e ressalté a importância dos/as alunos/as conhecerem os espaços para a prática do desporto profissional no Estado, bem como de conversarem com pessoas que faziam parte do esporte sergipano e poderiam, assim, oferecer maiores informações sobre os fatores históricos e condicionantes do futebol, futsal e voleibol sergipanos. Este dirigente elogiou a iniciativa e se colocou à disposição para nos receber nas visitas e passar um pouco dos seus conhecimentos e experiências. Agendamos as visitas para as duas turmas em tardes consecutivas.

Para nosso deslocamento da escola aos espaços de prática, solicitamos com antecedência o transporte da universidade.

Todos/as os/as estudantes levaram um pedido de autorização para que seus pais ou responsáveis autorizassem a sua ida, inclusive porque seria realizada no turno oposto ao horário regular das aulas.

A visita ocorreu em dois dias, um para cada turma que havia estudado a temática. Todos/as puderam participar. Na visita ao Estádio Lourival Batista, o “Batistão”, e ao ginásio Constâncio Vieira tivemos a oportunidade de conversar com um dos diretores da Secretaria de Esporte e Lazer do Estado, com ampla vivência na organização de eventos esportivos em Sergipe e ex-dirigente da Federação Sergipana de Futebol. Os/as alunos/as foram apresentados/as aos espaços do estádio, conheceram a história contada por alguém que a vivenciou (participou da inauguração daquele estádio, ali jogou e organiza jogos). Ouviram a história de jogadores sergipanos que ganharam expressão em âmbito nacional, perguntaram sobre o atual contexto econômico do futebol e voleibol em Sergipe, sobre os salários dos jogadores nos times do Estado, a situação da mulher nesses esportes, as condições de treinamento dos clubes etc.

Notei grande interesse dos jovens em desvendar os tais “jogos de poder” através das perguntas sempre pertinentes e dos comentários indignados em relação à profissionalização do esporte em Sergipe e à condição da mulher naquele contexto. Ficaram indignados ao saber dos baixos salários dos jogadores. Os/as estudantes tiveram também a oportunidade de jogar no gramado. Ficaram eufóricos, muitos, emocionados por entrarem num campo oficial, tiraram fotos e constataram a dificuldade de jogar num espaço com aquela dimensão, pois logo se cansaram.

Da mesma forma, ao conhecerem o ginásio Constâncio Vieira, ficaram extremamente indignados ao ver o mau Estado de

conservação daquele espaço e concluíram que ali estava uma prova do porquê de eles não identificarem voleibol profissional no Estado de Sergipe, pois não havia incentivo financeiro nem para o espaço físico, nem para a constituição de times profissionais. Também tiveram oportunidade de jogar. Mas não houve tanta euforia como no estádio. Ouviram do funcionário que aquele espaço também acolhia competições profissionais e até internacionais de ginástica rítmica e futsal. Naquele momento foi possível perceber certa dose de orgulho e entusiasmo, principalmente quando souberam que recentemente a seleção sergipana de futsal tinha sido campeã brasileira.

Solicitei-lhes um relatório da visita, pontuando os aspectos que mais lhes chamaram a atenção. A maior parte dos relatórios tinha uma perspectiva crítica bastante acentuada e tratava do preconceito contra as mulheres, da falta de incentivo financeiro ao esporte sergipano, da relação entre o poder econômico e a projeção na mídia por parte de clubes e até mesmo do esporte (considerando futebol e voleibol), da falta de profissionalização no esporte sergipano, dos baixos ou até inexistentes salários dos esportistas em Sergipe, da violência entre as torcidas e da falta de incentivo ao voleibol.

Ao dar a devolutiva de minha leitura dos relatórios elaborados pelos alunos, fiz um comentário geral sobre as temáticas abordadas e resaltei a postura crítica apresentada. Pedi para lerem os relatórios dos colegas organizando grupos de cinco ou seis pessoas, conforme as temáticas mais enfatizadas em seus relatórios, para que pudessem elaborar um trabalho final do processo vivido. Para ajudar na sistematização dos conhecimentos produ-

zidos durante o projeto, considerei que o futebol e voleibol, enquanto práticas corporais, instituíram-se culturalmente a partir das representações de diferentes grupos ao mesmo tempo em que constituíam a identidade e representações desses sujeitos nos diferentes contextos. Propus então, que, eles, aproveitando as discussões realizadas e a visão crítica que agora apresentavam, assumissem a divulgação de saberes, viabilizando outras representações, outras interpretações e inclusive abrindo campo para divulgação de conhecimentos silenciados. Assim, sugeri a criação de blogs, um artefato da cultura juvenil, comumente utilizado como veículo alternativo para divulgação de trabalhos, ideias, reflexões e produções de artistas, repórteres e/ou escritores independentes.

Os alunos ficaram entusiasmados. Alguns disseram que não sabiam fazer um blog, outros se prontificaram a ensinar. Houve estudante que disse que os pais não o deixavam utilizar blogs, então enfatizamos seu caráter de comunicação e de divulgação de mensagens e que o estaríamos utilizando para disponibilizar na internet a circulação de mensagens que considerávamos importantes que fossem veiculadas em virtude do que havíamos discutido.

Durante várias aulas, reservamos momentos para que os estudantes discutissem o teor de seu blog, utilizassem a sala de informática para a pesquisa de textos na internet e a construção dos blogs. Além dos horários de aula da Educação Física, alguns alunos frequentaram a sala de informática da escola no contraturno para desenvolverem seus blogs, outros se reuniam na casa de um colega. Marcamos um dia de apresentação e todos os grupos apresentaram para a turma o foco e a organização de suas páginas

na internet. Muitos também mencionaram que seus blogs estavam recebendo muitas visitas e comentários. Decidimos divulgá-los entre os outros estudantes da escola. Aproveitamos a Jornada Esportiva, Científica e Cultural do Colégio de Aplicação (JECCCA) para apresentar os trabalhos.

Essa experiência foi especialmente interessante, pois os grupos elegeram um componente responsável e durante um período da referida jornada receberam colegas de diferentes séries, até professores, na sala de informática, podendo divulgar seus blogs e fazer comentários. Importante notar que a Educação Física passou a participar da parte científica e cultural da jornada (antes estava restrita à parte esportiva), o que certamente viabilizou a construção de outra representação para o componente, diferente daquela inicialmente apresentada pelos alunos, que preparava para a prática esportiva e/ou proporcionava momentos de lazer.

Os blogs trataram de “violência no esporte”, “curiosidades do voleibol”, “torcida no esporte”, “preconceito contra as mulheres no futebol”, “astros no futebol”, “músicas de futebol”, “rivalidade entre os times”, “a mulher no futebol”, “informações sobre o vôlei”, “salários milionários”.

A avaliação se deu numa perspectiva formativa ao longo de todo o processo através das atividades de avaliação dos alunos, quanto ao nível de apropriação dos fundamentos técnicos do futebol e voleibol, através da observação dos comportamentos manifestados durante as práticas e da identificação da capacidade de reflexão, crítica e contextualização acerca dos aspectos mais amplos que envolveram o futebol e o voleibol enquanto manifestações que se dão no âmbito da cultura. Esses instrumentos foram

extremamente importantes para regularmos os caminhos tomados, o direcionamento dos questionamentos e a organização das atividades práticas e de aprofundamento e ampliação teórica.

Os comportamentos e “performances” manifestadas nos jogos realizados, os trabalhos apresentados e a participação dos/das estudantes na JECCA, desenvolvendo atividades em relação ao futebol e voleibol na parte esportiva (participando de jogos com outras turmas da escola) e na parte científica (com a apresentação dos trabalhos), possibilitaram-me perceber que houve desenvolvimento tanto em relação à apropriação dos fundamentos técnicos mais básicos, necessários à prática do voleibol e futebol, quanto em relação à capacidade de compreensão desses esportes numa perspectiva mais crítica e contextualizada. As temáticas expressas nos relatórios da aula de campo, bem como nos blogs mostraram que, ao longo do processo, o desvelar dos outros “jogos” inerentes ao voleibol e futebol se efetivaram e de um modo que não era possível prever, uma vez que, como numa partida de qualquer desses esportes, cada toque, cada passe, cada cortada e cada gol, dependia da jogada armada anteriormente, dos jogadores, de suas posições, de sua agilidade e sagacidade, dependia da articulação do capitão do time e da preparação que o treinador empreendera há algum tempo e com regularidade. Desse modo, emocionante e imprevisível como uma partida de futebol e voleibol, foi a experiência de “treinar” esses sujeitos a ampliar suas condições de participação nas práticas de voleibol e futebol e o olhar sobre esses esportes, o que aumentou nossa capacidade de compreendê-los e interagir com e através deles, seja pelo viés da prática esportiva ou da manifestação cultural que de algum modo atinge e interfere na



nossa vida.

Foi possível perceber nos discursos apresentados ao final do processo, através dos blogs e das reflexões no “diário do aluno”<sup>3</sup>, indícios de que as discussões e atividades desenvolvidas interferiram na constituição de identidades mais democráticas, propensas ao diálogo, ao respeito ao diferente, à leitura crítica da realidade cultural na qual vivem e a assunção de posturas políticas diante de discursos preconceituosos em favor das identidades minoritárias.

A saber:

Concluimos que ao contrário do que pensávamos, os conflitos no mundo do futebol são muito frequentes. A quantidade de violência nesse meio é espantosa. Esse blog era para ser apenas um trabalho de escola, da matéria de Educação Física, mas decidimos ir mais além e trazeremos todos os tipos de informações sobre o assunto. Achamos que a mulher tem um importante papel no futebol, que este é um grande espetáculo e que o número de mortes pelos conflitos a cada ano é imenso, considerado a muitos países desenvolvidos. Aqui está a opinião de Anna Beatriz (Anita) e Carla Adriele. Em: <http://conflitosemjogos.zip.net/>

Na opinião do grupo, o preconceito no futebol é um absurdo, pois o futebol foi feito para todos. Além disso todos são iguais independente do sexo ou da opção sexual e todos têm os mesmos direitos. Não é porque você é mulher ou homossexual que tem menos direitos que os homens e os heterossexuais. Em: <http://preconceitonofutebol.blogspot.com/2009/09/opinio-do-grupo-sobre-o-preconceito-no.html>

<sup>3</sup> Local onde os alunos/as registravam, ao final de cada projeto desenvolvido, as impressões, reflexões, críticas e sugestões acerca da temática trabalhada, da metodologia empreendida, da postura e comportamento dos colegas, de si próprio e da professora ao longo das aulas.

No Brasil existem muitos jogadores de “qualidade”, o que valoriza o nosso país. Embora alguns Estados não sejam valorizados e famosos, temos jogadores bons e que jogam bem. Em: <http://astrosdofutebol.blogspot.com/2009/09/opiniao-do-grupo.html>

Achei que os conteúdos foram importantes para a nossa aprendizagem, foram muitas informações. Achei interessante o blog, no começo achei que era uma perda de tempo mas depois foi ficando interessante (KRISLAYNE, 7º ano A).

A forma (de ensino) foi bem dinâmica, tivemos passeios, fizemos blogs, brincamos e outros. Dessa maneira fica mais fácil aprender (BRUNA, 7º ano B).

Eu aprendi que Educação Física não é só esporte. Adorei ir ao Batistão e ao Constâncio Vieira (ANTONIO, 7º ano B).

Gostei muito do incentivo ao blog, agora minha mãe sabe o que é, posso ter um para publicar meus desenhos (ANNA BEATRIZ, 7º ano A).

Pontos positivos: aprendemos muitas coisas, tiramos dúvidas e aumentamos nosso campo de visão sobre o que há por trás do voleibol e do futebol (preconceitos, diferença de salários, jogadores famosos ou não, rivalidade entre os times e torcidas, violência nos estádios etc.) (JÉSSICA, 7º A).

Assim, os resultados dessa experiência apoiada nas conexões apontadas pelos Estudos Culturais entre a cultura e a constituição da subjetividade dos sujeitos permitem evidenciar a importância de se considerar a dimensão cultural das práticas corporais no trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Básica. Principalmente, ao identificarmos a função social da escola articulada à constituição de identidades para e na vida social mais ampla.

Confrontando esses fatores com as necessidades educacionais que se expõem no mundo contemporâneo, globalizado e regido pelo neoliberalismo, é fundamental a realização de práticas de ensino politicamente engajadas na constituição de identidades democráticas, que possam fazer frente aos efeitos negativos e homogeneizantes da dinâmica sociocultural hegemônica.

## Considerações

A partir da experiência relatada pela Professora Marília, fundamentada em pressupostos dos Estudos Culturais, podemos inferir que apesar dos valores hegemônicos contemporâneos valorizarem o individualismo, o consumo exacerbado e a homogeneização, existe espaço para nós, professores, produzirmos práticas pedagógicas que contestem a naturalização dos fatos sociais. A professora mostrou-nos que ações didáticas comprometidas com a democracia e a justiça social podem promover a construção de identidades questionadoras capazes de analisar criticamente o contexto cultural em que vivem e propor mudanças nas formas de organização com a finalidade de construir uma sociedade que respeite os interesses dos diversos grupos sociais que a compõe.

## Blogs produzidos no decorrer do trabalho

Blog Astros do futebol [internet]. Disponível em:

**<http://www.astrosdofutebol.blogspot.com>**

Blog Conflitos em jogos [internet]. Disponível em:

**[http:// www.conflitosemjogos.zip.net](http://www.conflitosemjogos.zip.net)**

Blog Esportes no Brasil e no mundo [internet]. Disponível em:

**<http://www.esportesnoticias1.blogspot.com>**

Blog Futebol [internet]. Disponível em:

**<http://www.futebolnoticias1.blogspot.com>**

Blog Mulheres no futebol [internet]. Disponível em:

**<http://www.mulhertambemsabe01.blogspot.com>**

Blog Músicas de futebol [internet]. Disponível em:

**<http://www.musicasdefutebol.blogspot.com>**

Blog Preconceito no futebol [internet]. Disponível em:

**<http://www.preconceitonofutebol.blogspot.com>**

Blog Rivalidades entre clubes [internet]. Disponível em:

**<http://www.clubesrivais.blogspot.com>**

Blog Salários milionários [internet]. Disponível em:

**<http://www.salariosmilionarios.blogspot.com>**

Blog Torcida no esporte [internet]. Disponível em:

**<http://www.torcidanoesporte.blogspot.com>**

Blog Voleibol [internet]. Disponível em:

**<http://www.voleibolcuriosidades.blogspot.com>**

## Referências bibliográficas

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. **Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

## Futebol americano: borrando fronteiras<sup>1</sup>

A diversidade cultural, contrapondo-se à construção histórica da escola, fez com que uma instituição criada para “poucos”, se tornasse um espaço democrático, um campo de conflito onde muitas vezes torna-se o lugar em que o poder e a regulação social acontecem por meio do currículo, dos discursos e das políticas educacionais.

As teorias pós-críticas em educação vêm contribuir na elucidação e no questionamento das relações socioculturais sem apagar os avanços das abordagens críticas, problematizando a política de identidade e diferença presentes, onde destacamos a contribuição dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico.

Os Estudos Culturais, segundo Escosteguy (2006), são originalmente uma “invenção” britânica no pós-guerra, hoje acontecendo em diversos países. Seus conceitos não são fixos mas, possivelmente, operam de forma similar nos diferentes contextos nacionais ou regionais, estando atrelados aos movimentos teórico-políticos que ressaltam os contextos culturais encontrados na sociedade.

A cultura é entendida como um campo de lutas em torno da produção de sentidos, ou seja, os diferentes grupos sociais se alternam em posições de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade como um todo. A escola é um dos espaços culturais onde nascem, borbulham, emergem e trans-

<sup>1</sup> Trabalho desenvolvido pelo Prof. Alexandre Vasconcelos Mazzoni no Colégio Santa Clara e comentado pelo Prof. Ronaldo dos Reis.

cendem questões de poder e geram situações de conflitos e resistências.

Os Estudos Culturais analisam a diversidade dentro de cada cultura e sobre as diferentes culturas, sua multiplicidade e complexidade. Apontam que as relações de poder e dominação, como os regimes de verdades, por vezes impostos por grupos hegemônicos, devem ser questionadas. Deste modo, procuram intervir nessa construção, como também atribuindo valores mais democráticos às práticas, evitando assim uma homogeneização cultural proliferada pelos meios de comunicação (mass media), afirmando a impossibilidade de existirem verdades absolutas.

O multiculturalismo crítico, para Peter McLaren (1997), enfatiza o papel da linguagem na construção dos significados e da identidade. Compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas, portanto, nessa perspectiva, a diferença é colocada permanentemente em questão a partir das relações de poder.

Nessa ótica, o currículo escolar não pode ser amarrado e amordaçado com conteúdos estanques e padronizados, mas construído pelos seus sujeitos e ligado à realidade da comunidade. Assim, o currículo necessita de novas temáticas e categorias para compreender a identidade social no meio escolar, trazendo discussões e ações sobre questões ideológicas, de reprodução e regulação, de hegemonia, de resistências e de controle.

Giroux (1999) ressalta o currículo como política cultural, espaço ativo de construção e circulação de significados sociais e não apenas de reprodução. Nele carregam-se as marcas das relações sociais de poder.

No campo da Educação Física, Neira e Nunes (2009) defendem um currículo multiculturalmente orientado, onde a prática pedagógica disponibiliza condições equitativas de diálogo para a construção coletiva.

Nessa perspectiva, o multiculturalismo crítico promoverá situações de reflexão de como a diferença é reproduzida pela sociedade e de como o professor, agente da construção das relações, promoverá situações didáticas que viabilizem o diálogo, o contato e o convívio com a diferença.

O relato a seguir apresenta a tematização da manifestação da cultura corporal futebol americano desenvolvida pelo Professor Alexandre Mazzoni em instituição de ensino privada confessional, localizada em uma região economicamente privilegiada na cidade de São Paulo, com uma turma de Ensino Médio. A partir da proposição da temática e durante toda a duração do projeto, o professor abordou questões que transcenderam os muros da escola, onde as relações étnicas e as representações na constituição da identidade dos indivíduos na manifestação cultural possibilitaram a ampliação do olhar dos estudantes, uma pedagogia comprometida com questões relevantes à formação cidadã.

A prática pedagógica foi norteadada por questões motoras, análise da gestualidade, reflexão sobre aspectos históricos e sociais, análise e interpretação de diferentes textos (gestualidade, filmes, artigos, narrativas) e reflexão sobre os contextos e o conjunto de “verdades” que, por vezes, validam ou negam as manifestações culturais, não restringindo possibilidades para as ações didáticas.

## Desenvolvimento

A ideia de problematizar a manifestação cultural futebol americano surgiu em uma discussão ocorrida com uma turma do 2º ano do Ensino Médio, mais precisamente com o 2º A, no 1º semestre de 2010 e foi desenvolvida em uma instituição de ensino confessional situada na cidade de São Paulo, fundada pela “Congregação das Irmãs Franciscanas Missionárias de Coração Imaculado de Maria”, na década de 1960, no bairro de Vila Madalena, hoje, Colégio Santa Clara.

Essa instituição, além de receber crianças e adolescentes do bairro, atende também famílias de outros locais mais distantes com o objetivo, explicitado no Projeto Político-pedagógico, de contribuir na formação de cidadãos críticos, participativos e capazes de transformarem a sociedade.

Durante as conversas em sala de aula e na quadra, percebi a empolgação que o tema futebol americano gerava na turma, pois, muitos alunos viajavam constantemente para os EUA e tinham experiências e vivências muito fortes com a cultura norte-americana. Alguns alunos e alunas já haviam morado no país por meio de intercâmbio ou passaram períodos para estudar a língua inglesa. No entanto, durante as discussões, uma parcela da turma apontava também para outra manifestação, o rugby.

Deste modo, tínhamos um dilema, tematizar o futebol americano ou o rugby, práticas oriundas de países e culturas diferentes. Busquei a ajuda dos alunos para decidir sobre a escolha da manifestação cultural corporal a ser estudada no semestre. Questionei os motivos para estudarmos uma ou outra prática e como a cultura norte-americana ou a cultura inglesa poderiam influenciar



nossa opção didática. Assim, começamos a coletar dados sobre as duas práticas corporais em termos de origem e historicidade para subsidiar as nossas discussões.

O football, como tratam os norte-americanos, surgiu de uma variação do rugby (construção inglesa) que foi trazido para os EUA em 1867. A prática foi levada para três universidades, Harvard, Yale e Mackenzie, sofrendo modificações nas suas regras, vestimentas e objetivos. O futebol americano foi então ressignificado com base em metáforas e estratégias militares como avançar a bola em território inimigo, assimilar território, utilizar-se de escaramuças<sup>2</sup>, marcar posses, usar a força física e outras representações particulares do povo norte-americano. Assim, o esporte começou a caracterizar-se como uma luta pelo espaço físico, linhas de frente claramente definidas, que se movem para frente e para trás ao longo do campo, separando as equipes de ataque e defesa, unidades ofensivas e defensivas, equipes especiais em determinados momentos do jogo, equipamentos de proteção e muitos outros aparatos. Como podemos compreender, a prática foi incorporando a identidade cultural<sup>3</sup> norte-americana marcada pela ideia de superpotência mundial, competitividade, onipotência, estrategismo, liderança em tecnologias... Ideologias<sup>4</sup> frequentes nas representações dessa nação.

Na aula que se seguiu, retomamos as pesquisas dos estudantes para a tomada de decisão quanto ao projeto didático. Ouvi as

2 Formações de ataque e defesa vindas das manobras militares.

3 Segundo Hall (2005), são representações e significados daquela determinada cultura.

4 Hall (2003) concebe a ideologia como a estrutura de pensamento (linguagens, conceitos, categorias, sistemas de representação) usada nas diferentes sociedades e classes para compreender, resolver e atribuir significado ao mundo social e político, tornando inteligível aos indivíduos a forma como a sociedade funciona.

seguintes falas: “O futebol americano é mais legal, tem equipamentos”! “O rugby é mais chato, ficam todos amontoados”. “rugby não tem choque”! “Futebol americano tem mais ação”. “Super Bowl<sup>5</sup>, é da hora”. Foi um embate interessante. Depois de muito diálogo escolhemos a manifestação futebol americano. Ao prosseguir o questionamento e dar continuidade ao mapeamento dos saberes dos alunos, focado no tema central, registrei as seguintes falas da turma:

a) Violência no esporte. “O futebol americano é muito violento”. “Existem muitas lesões”. “Morrem muitas pessoas”. “É só pancada”.

b) Relação racial no esporte. “Os EUA são muito preconceituosos”. “Existem bairros só de negros”. “Os negros são mais fortes nos esportes”. “País racista”.

c) Organização do esporte. “Existem várias ligas no futebol americano”. “Liga universitária”. “Liga profissional”.

Diante desse mapeamento das falas, dos posicionamentos e das representações dos alunos, decidi, então, relacionar a prática às questões raciais que ocorreram e ocorrem num país tido como “exemplar e de primeiro mundo”. Um paradoxo a ser analisado: um país de primeiro mundo com sérios problemas raciais. Será que só por ser desenvolvido há garantias de não existirem essas relações? Como foram construídas essas relações?

Durante as conversas com os alunos reconheci a ideia de “supremacia branca” e, considerando o fato do colégio não ter alunos negros, apenas alguns professores e funcionários, direcionei

<sup>5</sup> Jogo final da liga NFL (National Football League) disputada entre os campeões da AFC (American Football Conference) e da NFC (Nacional Football Conference). É o jogo mais assistido no mundo, sendo transmitido para mais de 180 países.

o trabalho nas aulas de Educação Física para a compreensão dos conflitos etnicorraciais.

A saber, na instituição trabalham irmãs com vivências e experiências em diferentes culturas e em diferentes realidades étnicas pelo mundo (África, Itália, Oriente Médio...). Atuaram em comunidades desprivilegiadas e, de alguma forma, trazem para os nossos alunos novos olhares e narrativas diferenciadas. Isso, ao nosso ver, possibilita o acesso e entendimento do olhar do subjugado, fundamento importante nos Estudos Culturais<sup>6</sup>.

Entretanto, a questão racial para os alunos, pelo menos no espaço escolar, parece muito distante e, assim, considereei a oportunidade para questionar essas identidades no meio escolar e consequentemente na sociedade.

Somado a esses fatores, temos também o estudo que os alunos haviam feito no ano anterior a respeito das décadas de 1950/60 nas aulas de História. Analisaram criticamente os conflitos segregacionistas e raciais em todo o mundo como a Guerra do Vietnã, os embates políticos e sociais como a Guerra Fria, os acordos feitos em Genebra para determinar as divisões do Vietnã em norte (comunista) e sul (capitalista), os confrontos e as repressões raciais no território norte-americano e muitos outros fatos que marcaram decisivamente aquele período.

Segundo Medeiros (1999), os Estados Unidos da América (EUA) foram, no mundo contemporâneo, um dos portos de

<sup>6</sup> Área de investigação e de intervenção que concebe a cultura como um campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos, entre eles, os subjugados.

chegada de imigrantes. Mais de quarenta milhões desembarcaram naquele país entre o fim do século XIX e o final do século XX. Historicamente, porém, não foi nada fácil a convivência entre os índios nativos da terra, negros trazidos como escravos e brancos originários da imigração. O ideal de país, para boa parte da classe média norte-americana no século XX, era aquele segundo o qual só os brancos, anglo-saxões e protestantes poderiam exercer plenamente os direitos de cidadãos.

Se, por um lado, o povo dos EUA presenciou a Ku Klux Klan, organização racista que perseguiu, surrou, enforcou e queimou negros por quase um século, procurando lembrar a todos os cidadãos daquele país que a abolição da escravidão sancionada pelo presidente Lincoln<sup>7</sup> não era para valer, por outro, conheceu também uma reação organizada dos negros, para fazer frente a esses absurdos.

Em meados do século XX, surge a associação nacional para o progresso das pessoas de cor. No final da década de cinquenta aparece, no conturbado cenário dos conflitos raciais norte-americanos, aquela que se tornaria a mais importante voz pela defesa dos direitos dos negros e pela constituição de uma sociedade pluriétnica e verdadeiramente democrática, o reverendo Martin Luther King. Fervoroso adepto das ideias do libertador e político pacifista indiano Gandhi, Luther King pregava a não violência, a resistência pacífica e a desobediência civil e foi por meio de memoráveis campanhas contra as leis segregacionistas existentes,

7 Abraham Lincoln, eleito em 1860 com o apoio dos Estados do norte, desencadeou a reação do sul escravista, dando início à Guerra de Secessão americana. Responsável pela abolição dos escravos em janeiro de 1865, foi assassinado no mesmo ano, por um sulista escravocrata.

como a proibição de utilização de lugares públicos para os negros, a separação de ônibus para negros e brancos, de banheiros e, principalmente, pelo direito do voto que esse líder tornou-se um mito.

Houve, também nos EUA, o surgimento de grupos radicais que pregavam a luta corpo a corpo, como os Panteras Negras que tinham como gesto característico erguer os punhos para o alto, proclamando a Black Power, isto é, a resistência negra.

Ratificando nossa decisão, as informações acima descritas que foram debatidas nas aulas de História fundamentaram nossas análises frente à prática do futebol americano. Desta forma, mobilizamos os conhecimentos dos alunos para as seguintes problematizações: Como surgiu o futebol americano diante dessas turbulências históricas e sociais? Com quais objetivos? Foram brancos que forjaram essa prática cultural? Quais as representações que essa prática trouxe e traz atualmente? Qual o papel do negro nessa manifestação? O negro, no início, fora dessa prática e depois, dentro, como atleta! Quais as implicações desse novo sujeito? Como as comunidades agiram diante disso naquele momento? E atualmente? Enfim, muitas indagações cercadas pelo viés racial.

Diante desse cenário, apontamos o objetivo do projeto em curso e as expectativas de aprendizagem para o período de estudo. Assim, procuramos analisar e entender as construções e desconstruções da manifestação futebol americano com relação ao caráter racial nos EUA e conseqüentemente no mundo, na intenção de identificar, discutir e vivenciar as características, princípios e significados desta prática cultural corporal.

Seguindo a sequência das aulas, destacamos um episódio interessante, o relato de um dos alunos que morou nos Estados Unidos e que tinha vasto conhecimento sobre o futebol americano. Discorreu a respeito dos estádios lotados, a venda de produtos, as paradas técnicas no meio do jogo para as propagandas, as líderes de torcidas e outros assuntos que os colegas perguntavam.

Durante várias aulas, os alunos coletaram informações sobre o esporte como origem, história, campeonatos, ligas, associações, conferências, patrocínio, mídia, propaganda, cultura norte-americana, atletas branco/negro, esporte elitizado, tecnologia, curiosidades, regras, definições de jardas (110m = 120 jardas), notícias sobre futebol americano em São Paulo. Um ponto importante neste trabalho investigativo foi a busca por outras narrativas. Aproveitei o momento e chamei a atenção dos alunos para a relevância do ato de pesquisar como uma forma de vasculhar, indagar, inquirir e descobrir novos conhecimentos em diferentes gêneros textuais (jornais, blogs, revistas, twitters, gibis...). Na sequência, os alunos apresentaram à classe os dados coletados e posicionaram-se a respeito do que tinham investigado.

Na aula seguinte, fomos à quadra para vivenciarmos os movimentos e o arremesso do futebol americano. Retomamos algumas especificações sobre as regras, materiais e vestimentas que eles tinham investigado, a bola diferenciada, as jogadas, as regras, o que é um touchdown<sup>8</sup>, os tipos de jogadores (defesa e ataque), a quantidade de jardas no campo. Assim, distribuí várias bolas e os alunos formaram grupos para vivenciarem os arremessos. Ouvi os

---

<sup>8</sup> Jogada principal com grande pontuação, conquistada quando um jogador tem a posse legal da bola dentro da zona de finalização.

seguintes comentários: “O arremesso é muito diferente”. “A bola vem de bico”. “Não dá para segurar”. Intervim, explicando que a bola devia flutuar. O flutuar da bola, no momento do lançamento, é muito diferente do gesto feito no Handebol, prática muito frequente no colégio. Apontei para o fato de que a nossa quadra media apenas 30m de comprimento por 15m de largura e que o campo de futebol americano tinha uma média de 120m por 60m. O ato de agarrar a bola e a corrida em deslocamento também foram discutidos.

Retomei os arremessos e propus adaptarmos o esporte no que tangia às regras e ao espaço disponível no colégio. Elencamos algumas regras básicas para começar o jogo, por exemplo: 1) Troca de passes sem deixar cair a bola, caso contrário, a bola passa para a outra equipe. 2) Só pode correr com a bola dentro da área de futsal. No restante dos espaços trocar passes. 3) Passar com bola pela linha de fundo. 4) Dependendo da jogada, valia uma determinada pontuação. A partir dessas regras começamos o jogo misto. Iniciamos com dois grupos. Depois fomos dividindo o tempo e alternando a entrada dos alunos. Percebi que alguns queriam ver o que ia acontecer para depois participar.

Um fato interessante nos jogos foi o momento de amontoar para fazer o Touchdown, as meninas chegavam e começavam a empurrar. Esperavam acontecer o choque e depois ajudavam no ato de empurrar para fazer o ponto. Durante as partidas, houve momentos de esquemas táticos e reorganizações dos jogadores. As lideranças eram tanto masculinas quanto femininas e, durante os jogos, formavam grupos para discutir o que iam fazer. Adaptavam quem ficava na defesa e quem iria para o ataque.

Houve o arremesso de uma área a outra de mais ou menos 30 metros. Houve adaptação e modificação das regras. Em minha opinião, as vivências corporais foram muito boas com integração, respeito e ampliação de movimentos.

Na aula seguinte, fomos novamente para a quadra e fizemos algumas alterações no jogo anterior. Estabelecemos uma forma de chute quando do bloqueio para entrar na linha de fundo. A situação acontecia quando alguém entrava na área de futsal e era bloqueado gerando o amontoado. Se o amontoado permanecesse sem definição da jogada ocorreria a falta. Então, delimitamos um chute em direção ao gol ou na tabela de basquete. Cada qual com uma pontuação diferente. Acertar na tabela valia mais pontos. Estabelecemos uma pontuação, também, para os arremessos em longa distância.

Dessa maneira, o jogo foi se configurando. Na minha análise, percebi alterações significativas nas formas de jogar, negociações para mudar as regras e ampliações de esquemas táticos, tais como novos posicionamentos na quadra, jogadas marcadas, deixar o melhor arremessador para iniciar as jogadas ou fazer os lançamentos, posicionar os alunos e alunas mais fortes na defesa e os mais rápidos no ataque, enfim, antes, passavam e recebiam a bola com dificuldades, depois, havia mais técnica.

Dando sequência ao trabalho, apresentei um filme para acirrar as discussões a respeito da segregação racial. “No Limite”<sup>9</sup> ou “The Express”, tem enredo baseado numa história real. Narra a trajetória do jovem atleta Ernie Davis, o primeiro negro norte-americano a

9 Filme produzido pela Universal Pictures associado com Relativity Media. Uma produção de Davis Entertainment Company. Filme de Gary Fleder comercializado por DVD Vídeo, 2008.



vencer o prêmio Heisman Trophy<sup>10</sup> e, mesmo assim, impedido de disputar a Liga Profissional. Ele superou os mais terríveis obstáculos, econômicos e raciais, para se tornar um dos mais rápidos e habilidosos running back da história. Sobre orientação de um técnico branco, Ben Schwatzwalter, um pai de família obcecado pelo título nacional, Ernie transforma-se numa verdadeira lenda do esporte universitário. Após a audiência ao filme, solicitei aos alunos um texto crítico sobre dois momentos que eles consideraram importantes. O objetivo daquela atividade foi avaliar se os alunos observaram situações do filme que evidenciassem as relações sociais associadas à manifestação cultural corporal. A tentativa foi levá-los a perceber a teia de significações que envolvem o futebol americano, a sociedade, as segregações, as arbitrariedades, o poder econômico, o negro como sujeito, a torcida branca e a torcida negra. Situações raciais, econômicas, políticas e culturais moldadas na sociedade e que foram destacadas no filme.

Dos textos elaborados pelos alunos, selecionei os excertos que seguem, os quais subsidiaram as futuras discussões em sala de aula. “É um momento que mostra que o preconceito racial é passado, como cultura, de pai para filho, e que, desde pequena, a criança já aprende a tratar os não brancos como inferiores, se achando melhor que os outros”. “Essa cena oferece ao espectador um panorama preciso das dimensões que a segregação racial havia tomado nos EUA, quando é mostrado que era até mesmo considerada a ideia de montar-se um time mais fraco do que o

---

10 Troféu dado ao melhor atleta da temporada universitária. Até então, conferido apenas a atletas brancos.

possível, contanto que não houvesse um negro presente”. “Como na época o preconceito era permitido, a opressão vinha do próprio governo, logo, nada fazia com que as pessoas acreditassem que aquilo estava errado”. “Ao vencer o Cotton Bowl<sup>11</sup> sobre o Texas (Estado extremamente racista) e ser eleito o melhor jogador, Ernie rejeitou receber o prêmio, pois, no clube só podiam entrar brancos”. “A cena que mostra os negros na lavoura, não tinha brancos.” “Ernie, que aprendeu com seu ídolo, Jim Brown<sup>12</sup> a ficar em silêncio e resolver em campo”.

Dando encaminhamento ao projeto didático, conversei com o professor de Física, que joga rugby, e pedi que conversasse com os alunos a respeito das regras, da bola e do arremesso. A minha intenção era confrontar as regras do futebol americano e do rugby. Após analisar os movimentos do arremesso e esclarecer dúvidas, o professor explicou sobre as diferenças de vestimentas nos dois esportes, sobre violência nas manifestações, o contexto do rugby no Brasil e no cenário internacional e apontou as diversas curiosidades acerca do esporte.

Na aula seguinte, retornando às vivências práticas, solicitei ao grupo que organizasse as partidas com base nas regras construídas pela classe e, caso necessário, poderiam modificar novamente as regras. Houve partidas mistas e algumas só com meninas. Algumas meninas ainda tinham receio de jogar com os meninos, outras, não tinham nenhum problema, inclusive, partiam para cima dos marcadores. Em determinados momentos, entre uma partida e outra, discutíamos sobre o que o professor de Física havia falado e como colocar em prática.

11 Torneio que acontece em Dallas, Texas na liga universitária de futebol.

12 Atleta negro que jogava Futebol e chegou até a liga profissional (NFL)

O projeto, de uma forma geral, teve uma aceitação muito boa. Houve momentos de conflitos, discussões sobre os assuntos ligados à prática, análises dos movimentos específicos da manifestação, muitos movimentos sofrendo adaptações, indagações sobre o arremesso do futebol americano, pontos de vista sobre o racismo, pressões sociais, preconceitos sociais. Enfim, acredito ter possibilitado o acesso a outros conhecimentos da Educação Física escolar de uma forma crítica e transformadora, chegando ao estudo de outras culturas e no final, à abertura a novos questionamentos e futuros projetos.

## Considerações

A leitura do relato de experiência do Professor Alexandre possibilitou-nos refletir sobre quanto o ofício de professor é político, parcial e pautado na incerteza e na transitoriedade.

Ao mapear a turma para organizar suas ações didáticas, o professor traz consigo suas crença, suas representações e seus valores pessoais.

O fato da escola não ter alunos negros, apenas funcionários, freiras e professores, de certa maneira transmite uma ideia de representação social da população negra ou afrodescendente para os estudantes, mesmo que estas não estejam explícitas.

Ao emergir dos alunos a temática a ser estudada, o envolvimento e o comprometimento com as aulas ficaram visíveis. O fato de grande parte da turma ter acessado a cultura estadunidense por meio de intercâmbio, contribuiu na eleição da temática e possibilitou ampliar as representações sobre a cultura e o processo

histórico e social na constituição do futebol americano.

A tomada de decisão do professor e o seu planejamento representaram a diferença na elaboração e execução das ações didáticas.

Ancorando socialmente<sup>13</sup> os conteúdos, é possível observarmos no relato a presença da interdisciplinaridade com aspectos estudados em outros momentos, como também a participação do professor de Física, praticante de rugby, possibilitou maiores relações e integração no trabalho realizado. Olhar para a manifestação cultural não é algo “exótico”, possibilita a problematização para situações didáticas de reflexão em relação às práticas sociais, dando voz aos representantes da manifestação cultural estudada.

Nas aulas de Educação Física, na perspectiva da cultura, os princípios norteadores como o reconhecimento das identidades culturais<sup>14</sup>, descolonização do currículo, justiça curricular<sup>15</sup> e o daltonismo cultural<sup>16</sup>, podem facilitar o professor, muitas vezes, na tomada de algumas decisões, em relação à escolha de filmes, narrativas, a presença de algum convidado que represente a manifestação, como também a orientação para pesquisas que virão

13 A ancoragem social dos conteúdos propõe que as atividades de ensino venham da promoção de uma análise sócio-histórica e política das manifestações da cultura corporal, tomando como ponto de partida a prática social.

14 O reconhecimento das identidades serve para proporcionar aos estudantes espaços para que estes percebam a construção da própria identidade, relacionando-a com a história de seu país e os processos sociais que a constituíram e a constituem.

15 Descolonizar o currículo e a justiça curricular estão articulados às atividades de ensino, atribuindo às diferentes práticas corporais a mesma importância, validando as diferentes origens, oferecendo condições para que os estudantes questionem as experiências corporais divulgadas como únicas válidas para a aprendizagem social.

16 O daltonismo cultural é a preocupação com a intenção de evitar a homogeneização ou uniformização da diversidade cultural apresentada pelos estudantes, apresentando também uma falsa ideia de igualdade que tende a tratar a todos da mesma forma e objetiva o alcance dos mesmos comportamentos.

a ser realizadas pelos estudantes para interpretações posteriores.

Em conversas com alguns colegas, a opção por se trabalhar na perspectiva de um currículo cultural de Educação Física, por vezes, é questionada e relacionada a uma ideia em que aconteçam “práticas” (vivências corporais), distanciando-se talvez da especificidade da área, o que podemos constatar como um grande equívoco ao observarmos o relato.

A relevância dada pelo professor às vivências corporais para as ações didáticas sugeridas, viabilizou o desenvolvimento da temática, por vezes possibilitando ampliações da abordagem para outros questionamentos como as questões de gênero, a origem e produção de sentido da manifestação cultural, por exemplo.

As diferentes textualidades apresentadas durante o desenvolvimento da temática, tais como a vivência das ações de jogo, da gestualidade específica da manifestação, o filme, as pesquisas realizadas pelos estudantes, demonstraram com a conclusão parcial, já que nessa perspectiva as considerações são parciais e transitórias, a importância de dispositivos de diferenciação pedagógica apresentados por Cortesão e Stoer (2008).

A interdisciplinaridade, uma das características que fundamentam os Estudos Culturais, traz questões importantes a serem refletidas e analisadas, como as ações de grupos sociais em relação à padronização do conhecimento, o conhecimento direcionado a apenas uma área e não a várias, o ímpeto de legitimar certas práticas e conceitos, o professor como o detentor do conhecimento negando a bagagem cultural dos alunos e seus arredores. A teoria traz à tona outra lógica de pensar as ações sociais e conseqüentemente a escola. A todo o momento existe

um repensar e uma nova significação. As explicações não são únicas e universais, mas frutos de negociações e relações de poder, assim como os conhecimentos também não são fixos.

Deste modo, podemos ressaltar a necessidade do professor ser um estudioso das manifestações da cultura corporal, como aponta Neira (2007), já que muitas informações apresentadas pelos estudantes se tornaram preponderantes a todo o momento, possibilitando o surgimento de outras leituras, produções, como também outras formas de escrever coletivamente esse currículo multicultural.

## Referências Bibliográficas

CORTESÃO, L.; STOER, S. R. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. **O que é afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003

\_\_\_\_\_. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**.  
Novas políticas em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MEDEIROS, D. H. **1968**: Esquina do mundo. São Paulo:  
Editora do Brasil, 1999.

NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson  
Learnig, 2007.

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

## Educação Física no Maternal II: sem essa de “Galinhão”<sup>1</sup>

No texto a seguir “Educação Física no maternal II: sem essa de galinhão” temos a trajetória de uma professora que, pela primeira vez na sua carreira profissional, viu-se diante do desafio e do privilégio de trabalhar com crianças pequenas.

O curioso título é esclarecido no decorrer da narrativa. A professora sai em busca de dados para orientar o seu trabalho e ouve dos colegas inúmeros conselhos dentre os quais: “basta ser um galinhão”. Na opinião dos demais educadores, proteger as crianças colocando-as sob suas asas é o suficiente, afinal, do que seriam capazes crianças de três anos de idade? Melhor dizendo, tal comentário evoca a relação da mãe com o filho, logo, expressa uma concepção de que basta ser mãe ou de que a educação nesta fase da vida ficaria restrita aos cuidados maternos.

Ao renegar a alcunha de galinhão, a Professora Simone Alves marca posição sobre a educação dos pequenos e delinea o papel do profissional de educação infantil. Declara que não basta colocá-los sobre suas asas, ou sob seus cuidados, é preciso educá-los, ampliar seus conhecimentos, colocá-los em contato com as problemáticas contemporâneas e estimular suas reflexões. Assim, segue em busca de informação e compreensão dos documentos oficiais da escola (Projeto Político-pedagógico), do município (Proposta de Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação) e conclui que; “os documentos verificados não vêm

<sup>1</sup> Trabalho desenvolvido pela Profa. Simone Alves e comentado pela Profa. Elina Elias de Macedo.



tratando a Educação Infantil como uma fase significativa no processo educacional” o que revela como esta etapa da escolarização é pouco valorizada.

Com um olhar sensível e uma postura investigativa percebeu que a inserção no espaço público e coletivo era um momento delicado para as crianças, que até então permaneciam no ambiente doméstico, acompanhadas por parentes próximos. Ao verificar a necessidade de adaptação, por parte das crianças, e de propostas diferenciadas de acolhimento, por parte da instituição, buscou elementos de aproximação com as crianças: propôs brincadeiras com menos correria, gritaria e agitação e com a leveza das bolinhas de sabão e das bexigas de ar brincou e se juntou a elas.

A prática descrita a seguir foi fundamentada em pressupostos pós-colonialistas. Evidencia a intenção de trazer para o currículo outros saberes, novas práticas que não as dominantes e impostas pelos processos históricos de colonização e imperialismo. Como outras teorizações pós-modernas, o pós-colonialismo amplia o debate sobre o currículo multicultural.

A professora de Educação Física, além dos conhecimentos das manifestações culturais, trouxe para as crianças pequenas a possibilidade de debate e reflexão das práticas corporais de diferentes culturas e a problematização das relações de poder presentes nestas práticas com a intenção de questionar as formas de representação do outro, presentes em grande parte dos currículos: “uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação” (SILVA, 2007, p. 130).

Na sequência, descreve como procurou conhecer o patrimônio cultural das crianças, visitando os arredores da escola num primeiro momento, e encaminhando algumas questões para as famílias, que puderam participar da construção do currículo informando os diferentes modos que suas crianças brincavam em casa e com quais artefatos.

Quando a educadora constatou que a bola era elemento integrador entre meninos e meninas, decidiu tematizar as brincadeiras com bolas.

Como podemos verificar, na leitura do relato não havia uma sequência didática pré-estabelecida. A educadora não partiu das teorias sobre o desenvolvimento infantil, não procurou nenhum manual que lhe contasse como são as crianças de três anos de idade. Ao contrário, construiu o caminho ao caminhar, a partir do que observou e registrou em relação às crianças e às informações sobre suas culturas. Tal procedimento didático aponta para as teorizações pós-modernas e sugere a perspectiva cultural da Educação Física.

Conforme Neira e Nunes (2009), o objetivo da Educação Física escolar nesta concepção, é ajudar as crianças a conhecer as manifestações culturais, compreender quais os seus significados nos grupos em que surgiram e ampliar os conhecimentos sobre as práticas corporais. O importante é socializar conhecimentos sobre as práticas corporais e vivenciá-las no novo contexto (escolar), resignificando-os conforme as condições materiais e imateriais. Da mesma forma, aprofundar o tema com interlocuções com outros conhecimentos (científicos, artísticos etc.) e também com diversas linguagens (livros, jornais e internet), ampliando e aprofundando

os saberes socializados inicialmente.

Apoiados nos Estudos Culturais e nos trabalhos de McLaren (1997), Silva (2007) e Kincheloe e Steinberg (1999), entre outros, Neira e Nunes (2009) propõem desvelar as relações de poder, expondo e questionando aspectos da dominação cultural. Em relação ao trabalho desenvolvido, cujo propósito é a formação para a participação crítica na vida em sociedade, apontam para uma atuação no sentido de que as futuras gerações respeitem e apreciem a diversidade cultural, desconstruindo discursos preconceituosos das situações de opressão e subordinação nas diversas relações desiguais de poder (gênero, etnia, classe social, etc.).

Com base nesses princípios, a Professora Simone valorizou a expressão e a criação dos seus alunos. Muito embora, nos fale das dificuldades de comunicação, ficou evidente que ela oportunizou o diálogo e buscou ouvir as crianças. Permitiu a experimentação da criatividade e da fantasia, não reprimiu a brincadeira que transformou suas traves (cones plásticos) e bolas, em sorvetes. Considerou que as crianças possuem formas próprias de expressão em que a fantasia e a imaginação estão presentes. Apontou a importância de estar atento às diferentes linguagens. Enfim, reconheceu que as crianças pequenas são capazes de pensar e produzir cultura.

Por outro lado, constatou que “as crianças se encontram contaminadas pelos determinantes culturais nas quais estão imersas”, que não estão isoladas do mundo e, portanto, estão sujeitas não apenas as relações de poder desiguais em relação aos adultos, mas estão também sujeitas às diferenças de classe, gênero e etnia. Como afirma Kramer (2007): Elas não são filhotes, mas sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de

um grupo social. Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações.

Podemos observar que em momentos da prática narrada destacam-se os elementos que a distinguem como pós-colonialista. A problematização, junto com o grupo de crianças, das questões de gênero desvelou relações de poder e marcas identitárias há muito arraigadas.

Além da descrição das atividades desenvolvidas, acompanhamos esta professora no registro da sua prática docente e na sua trajetória em busca de aprimoramento profissional. Percebemos que ela reflete, discute e avalia as ações pedagógicas, dialogando com a realidade vivida e com o conhecimento da área. Compartilha suas dúvidas, aflições e nos leva, por fim, a dividir também com seu grupo de crianças a alegria de aprender junto e viver em um coletivo. Esperamos que essa experiência de aprendizagem colaborativa possa seduzir o leitor.

## Desenvolvimento

O presente relato se propõe a evidenciar uma prática pedagógica realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil Mariana da Silva Machado<sup>2</sup> localizada em uma das cidades da região de Jundiaí, no interior do Estado de São Paulo. A escola foi inaugurada em março de 2000 e atende, nos períodos manhã e tarde, 10 turmas de Ensino Fundamental e 06 turmas de Educação Infantil. As crianças matriculadas nesta unidade escolar são moradoras de vários bairros e, por estar situada

<sup>2</sup> Atendendo à solicitação da Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer do Município, o nome da unidade é fictício.

próxima à divisa com outro município, atende também crianças moradoras dessa cidade vizinha.

De acordo com pesquisa realizada pela escola, os pais, em sua maioria, trabalham em indústrias locais e em cidades próximas. A maioria possui Ensino Médio completo com índice maior entre as mães. Grande parte das famílias mora em imóvel próprio ou de um familiar (casas no mesmo quintal), ou em apartamentos e as crianças, quando não estão na escola, de modo geral, ficam aos cuidados de familiares, geralmente avós e, algumas, aos cuidados da própria mãe.

Iniciei o trabalho nesta escola em 2010 com três turmas da Educação Infantil no período da tarde, escolhendo uma das turmas composta por 15 crianças, com seis meninos e nove meninas (registradas na PRODESP<sup>3</sup> como Maternal II), para relatar as práticas pedagógicas realizadas. Essa turma de Educação infantil, assim como as demais da rede, é atendida por dois docentes, a professora titular de sala e um professor ou professora da disciplina de Educação Física.

Como até este momento não havia ministrado aulas para turmas da Educação Infantil, encontrava-me com grande curiosidade diante deste contexto e me questionava sobre como lidar com crianças tão pequenas.

Desse modo, notei que precisaria conhecer o projeto da escola, a rotina dos alunos, o planejamento e planos de aulas, bem como as representações das próprias crianças. Realizei, na primeira semana do ano letivo, algumas buscas que pudessem contribuir para a compreensão desta nova experiência pedagógica.

<sup>3</sup> Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo.

Primeiramente, fiz alguns contatos com o corpo docente das unidades escolares. A maioria das profissionais com quem falei trabalhava com o Ensino Fundamental, eram professoras que tinham experiências pedagógicas de anos, já outras, de décadas. O contato com as docentes de Educação Infantil ocorreu com as professoras das duas turmas da etapa II<sup>4</sup>, uma vez que as aulas no maternal ainda não haviam sido atribuídas, e estavam sendo ministradas pelas professoras do ensino fundamental que faziam horas-extras de trabalho.

Nesses contatos, notei que várias foram as respostas que tentavam apontar as características daquele contexto e evidenciar as experiências pedagógicas que teria. Algumas “frases de aconselhamento” foram marcantes: “Para dar conta, você tem que ser meio galinhão!”, “Não esquenta, é só brincar e não deixar ninguém se machucar!”, “Na Educação Infantil só brinca mesmo!”. “Você irá gostar tanto, que só vai querer pegar infantil!”, “Por meio da brincadeira, você vai desenvolvendo o conhecimento da criança!”

Após essa busca, verifiquei o Projeto Político-pedagógico (PPP) da unidade escolar e constatei apenas duas referências a esta etapa da escolarização. A primeira é uma citação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), artigo 29<sup>5</sup> que se refere à finalidade da Educação Infantil, e outra versa sobre avaliação que, atrelada ao artigo 31<sup>6</sup>, também retirado do mesmo documento, evidencia

4 Crianças que completam 5 anos até março.

5 Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

6 Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

que as conquistas devem ser valorizadas para que se organize uma coletânea destes dados de modo a permitir ao professor ter uma visão evolutiva do processo, tendo o objetivo de revelar o que a criança já sabe e o que lhe falta.

Após verificar o PPP, analisei o documento que visa a orientar a prática docente no município em questão. Encontrei no documento a recomendação de que a Educação Infantil deve ser essencialmente lúdica, fundada na experiência e no prazer de descobrir e desvendar a vida.

Para a faixa etária dos alunos da turma escolhida, são apontados alguns eixos norteadores como afetividade, o ato de brincar, expressar-se, experimentar e uma ênfase no cuidar, pois, segundo o documento anteriormente citado: “A prática educativa baseada em procedimentos mecânicos deve ser superada pelo cuidado, atenção, carinho, aconchego, sem deixar de lado as necessidades básicas de higiene e saúde da criança”.

Para finalizar a busca sobre as peculiaridades da turma que pudessem contribuir para direcionar o trabalho na Educação Infantil, recorri às coordenadoras da Educação Infantil do Município, as quais me esclareceram que há cerca de três anos, oficialmente, a denominação para crianças que completam 3 anos até março é Maternal II e que estão começando a ser atendidas, em parte, nas EMEl<sup>7</sup> e ainda em creches, por isso, a única sala de Maternal II era a que eu havia assumido, caracterizando assim algo “novo” para a própria rede. As coordenadoras disponibilizaram seus contatos para que eu pudesse procurá-las a fim de apontar as inquietações e os avanços com a turma.

<sup>7</sup> Escolas Municipais de Educação Infantil

Ao observar as indicações explicitadas nos documentos verificados, bem como as falas das professoras, percebem-se indicativos sobre a maneira como compreendem a Educação Infantil, e de que forma esta vem se caracterizando no município. O documento fundamenta-se na ideia do brincar e cuidar, contudo esse vínculo revela, a partir desses múltiplos olhares, a construção de uma desvalorização da Educação Infantil e conseqüentemente dos profissionais que nela atuam.

Argumentos como os apontados anteriormente, iam marcando a condição subalternizada da Educação Infantil, de modo a atribuir pouco significado às interferências pedagógicas proporcionadas pelas professoras. Tal situação é apontada por Macedo (2010) quando afirma que é ainda comum inferiorizar a professora ou professor que trabalha nesta etapa de educação, chegando a ocorrer, em diversos sistemas de ensino, uma ausência da legitimidade e de reconhecimento desses profissionais enquanto professores.

A partir da leitura dos documentos, do diálogo com as professoras e coordenadoras e ainda da assertiva de Macedo, percebe-se, portanto, que compreender as relações existentes entre os diversos elementos responsáveis por uma ordenação e consolidação de determinados comportamentos pode não ser tarefa fácil, isso requer atenção, visto que esta ordenação busca delimitar as fronteiras. Essas relações sociais primam pela manutenção dos territórios que hierarquizam e estabelecem as assimetrias, silenciando as vozes dos diversos grupos que se encontram em desvantagem, neste contexto, as professoras representantes deste nível de Educação. Logo, este subjugar, nesta unidade, tem



legitimidade institucional, uma vez que os documentos verificados não vêm tratando a Educação Infantil como uma fase significativa no processo educacional.

Desse modo, ao propor o trabalho, foi necessário considerar a necessidade de promover uma desestabilização do ideário pedagógico que subjuga este nível de Educação. Foi pertinente pensar em uma ressignificação deste profissional da Educação, cuja identidade está atrelada essencialmente às funções de zelo, marcando sua atividade como espaço de construção que busque despertar nos alunos e alunas a condição de interagir e contemplar aprendizagens que os levem a atuar na e sobre as produções da cultura. A proposta foi de um trabalho que atendesse às demandas educacionais, enfatizando um fazer pedagógico que evidenciasse as ações didáticas legitimadoras de uma prática significativa, contemplando ações abertas ao diálogo com a sociedade.

Na semana de adaptação<sup>8</sup>, ocasião de buscas por subsídios para a compreensão deste contexto, somente acompanhava os trabalhos da professora que estava na sala, que era do Ensino Fundamental e estava fazendo horas-extras de trabalho, pois a classe ainda não havia sido atribuída, tornando possível, então, encontrar diferentes professoras, chegando ao número de sete até a atribuição em março.

Com a intenção de evidenciar uma educação com possibilidades de caminhar para além do que postulavam as fontes consultadas e legitimar a Educação Infantil, pautei o trabalho por questões apresentadas pelas crianças para que pudessem ter legitimados e ampliados os elementos de sua cultura corporal e ainda

<sup>8</sup> Semana em que as crianças permanecem na Unidade Escolar pela metade do período (duas horas).

oportunizar o espaço para se manifestarem, valorizando a expressão de cada uma e não apenas ter a Educação Infantil como um local de promoção exclusiva do brincar, do cuidado e higiene.

O brincar é apontado nos documentos verificados, como também nos discursos das professoras, como algo intrínseco às crianças, entretanto, Ariès (1973) aponta que no início do século XVII não havia distinção tão rigorosa entre brincadeiras e jogos de adultos e de crianças, os mesmos jogos eram comuns entre ambos.

Para Corazza (2002), a infância foi uma invenção surgida no bojo do advento da modernidade, esta passou a ser encarada com uma fase específica da vida, demandando uma parafernália de necessidades específicas não pensada anteriormente, entre elas, o brincar. Aos poucos, o brincar passou também a ter seu uso nas instituições educacionais.

A ideia não era de banir ou rechaçar a brincadeira no espaço escolar, tampouco impor as brincadeiras, vislumbrando o desenvolvimento de habilidades motoras comumente atreladas a Educação Física, mas de considerar necessário valorizar a expressão cultural das crianças, assim legitimando-as como portadoras de saberes culturais que antecedem as experiências escolares, produzidas em outros espaços de convívio social.

Ciente dos objetivos, organizei as ações que contribuíssem para identificar saberes culturais das crianças. Coletar informações a respeito das manifestações da cultura corporal relacionadas ao contexto social dos alunos e alunas foi o modo utilizado para conhecer seus saberes e os saberes da comunidade. Como ponto de partida das ações didáticas, julguei necessário conhecer as práticas sociais pertencentes à comunidade, para que, partindo dos dados

obtidos neste mapeamento, pudesse elaborar as ações didáticas sobre a manifestação que seria contemplada nas aulas.

Verifiquei, junto às crianças, as atividades vivenciadas em momentos extraescolares, porém, disponibilizei um único modo para que elas se expressassem, verbalmente. Esta ação didática, especificamente, denota ainda algumas marcas na condução do trabalho e no modo de lidar com a diversidade. Ao considerar legítima somente uma expressão, acabei por negar outras, impedindo que fizessem uso da expressão artística ou corporal, por exemplo, tornando este momento bastante limitado.

A fim de coletar mais informações a respeito das práticas realizadas pelas crianças, visitei o bairro da escola no final de semana, o que possibilitou notar crianças maiores que aquelas da Educação Infantil e adolescentes realizando brincadeiras de pega, brincando com bicicletas, basquete na rua, atividades no parquinho do bairro (balanças, escorregador e bolas na areia).

Concomitante a estas ações, visando coletar alguns apontamentos sobre o cotidiano familiar no seu aspecto lúdico, encaminhei para as famílias, por meio da agenda escolar, duas questões: Em locais que não sejam a escola, quais brinquedos seu/ sua filho/filha costuma utilizar para brincar? (ex: Bola, boneca, carrinho, bicicleta, ou qualquer outro brinquedo). Em locais que não sejam a escola quais são as brincadeiras preferidas de seu filho/ filha sem que seja necessário utilizar brinquedos?

Esse meio de investigação trouxe algo mais elucidativo que aqueles utilizados anteriormente. A partir destas questões, foram encontradas respostas relacionadas com os brinquedos: hominho (boneco), boneca e bola. De posse das informações levantadas

no mapeamento, e notando que a bola havia sido o brinquedo presente entre meninos e meninas, oportuneizei a prática pedagógica com o mesmo.

Ao buscar trabalhar com um artefato pertencente à cultura infantil da comunidade, organizei ações para legitimar e ampliar seus conhecimentos a respeito de suas práticas. O trabalho foi se construindo em meio às dificuldades de comunicação, muitos choros, caracterizando inicialmente um distanciamento na relação dos discentes com a docente. Nas primeiras aulas, levei algumas bexigas para podermos brincar e aproximar-me, visto que algumas crianças me estranhavam. As crianças gostavam de tocar nas bexigas, tentando mantê-las no alto sem deixar cair no chão, quando caíam, sentavam-se sobre elas para estourá-las.

Propus atividades com bolinhas de sabão. Eu fazia as bolinhas e algumas crianças tentavam agarrá-las, já outras gostavam de ficar soprando para que elas continuassem no ar. Em seguida, as crianças passaram a fazer as bolinhas.

Na atividade com bexigas, o intuito era promover uma aproximação minha com as crianças, bem como com a de bolinhas de sabão, entretanto, escolhi esses artefatos por considerar que eles atendiam à proposta, em que eu pretendia aproximar as crianças de atividades com bolas como apontado pelos familiares. Embora considere que esta aproximação não tenha se dado somente pela utilização desses materiais, uma vez que aos poucos as crianças foram se adaptando ao afastamento da família, as outras crianças e toda rotina escolar, de modo que a interação entre professora e crianças foi se efetivando. A aula em que estávamos envolvidos com as bolinhas de sabão foi

também a primeira aula em que as crianças saíram da sala para realizar as atividades de Educação Física. É importante salientar que permaneciam a maior parte do tempo na sala de aula, por conta disso, eu temia pelas reações que as crianças poderiam manifestar devido a esta mudança, no entanto, não manifestaram insatisfação, com exceção de uma aluna que chorou muito, já as demais crianças, ao chegarem à quadra, ficaram dispersas.

Notando ter havido grande dispersão entre as crianças, direcionei as ações, buscando um modo de abordá-las conjuntamente para que pudesse realizar o trabalho utilizando o material apontado no questionário com as famílias. Para tanto, promovi um despertar da curiosidade da turma. Confeccionei dois sacos em TNT, um azul e outro vermelho para colocar dentro destes sacos de brinquedos (bolas) que seriam utilizados.

Na aula seguinte coloquei as bolas de diversas cores e tamanhos em um destes sacos, ação que repeti por algumas aulas, entretanto promovia a alternância de cores. Ao chegar à sala de aula as crianças vieram ao meu encontro com grande curiosidade sobre o que havia dentro do mesmo, de modo que algumas perguntas começaram a surgir: “O que você trouxe aí?” “É para mim?” “Você vai me dar?” Oportunizei a saída da turma e nos direcionamos à quadra. As crianças me acompanharam, e, ao chegarem, sentaram-se em volta do saco para certificar-se do que poderia haver lá dentro. Neste momento em que elas estavam reunidas, fiz alguns questionamentos: “quem sabe o que pode ter aqui dentro”? Nas respostas iniciais surgiram bonecas, televisão, e bolas. Outras perguntas foram feitas: De que cor? O que podemos

fazer com ela? Na medida em que distribuía o material, notava que as bolas eram escolhidas pelas cores, sem estabelecer relação com uma prática sistematizada, eu os acompanhava em suas atividades. Algumas crianças só queriam brincar comigo, não aceitando brincar e nem mesmo a presença de outra criança. Pude notar crianças que abraçavam o material e se deitavam no chão, e em maior incidência, crianças que tentavam acertar o quadro de energia que ficava na parede da quadra.

Observando, na manifestação delas, o interesse em acertar um alvo, distribuí na aula seguinte, vários baldes pela sala e organizei um modo para fazerem bolinhas de papel. Com essas bolinhas as crianças realizaram diversas atividades em sala. Jogaram para o alto, no amiguinho, mas também arriscaram lançá-las nos baldes. Pude observar que várias crianças, enquanto faziam essa atividade, afirmavam estar jogando basquete. Neste dia não saímos da sala. Na aula posterior, fomos para a quadra, iniciei com a roda de conversa em volta do saco com as bolas e alguns pequenos arcos feitos com mangueira para jardim. Novamente, lancei a questão do que havia dentro do saco, mediante as respostas, perguntei como as bolas poderiam ser utilizadas, outra vez, ouvi “para jogar basquete”.

Torna-se possível, então, considerar que as crianças se encontram contaminadas pelos determinantes culturais nas quais estão imersas e, embora ainda sendo muito jovens, elas vão se apropriando das culturas as quais acessam. Cabe lembrar que esta foi uma das manifestações encontradas na comunidade no dia em que ocorreu a visita.

Pensando em ações didáticas que dialogassem com os saberes

das crianças e, tendo notado na aula anterior o interesse da turma em acertar um alvo, e como as crianças afirmaram que já haviam jogado basquete, pendurei os arcos em diferentes locais da quadra para que jogassem as bolas nestes arcos, o que não aconteceu. As crianças nesse dia insistiam em chutar as bolas. A qualquer chute, elas gritavam: gol!

Queria valorizar a expressão cultural das crianças, possibilitar uma ampliação de seus saberes, assim permitia e contribuía com as atividades emergidas a partir do brinquedo escolhido, entretanto essa mudança avaliada inicialmente como repentina, promoveu em mim um certo desconforto, dando a impressão de que estaria distante de promover uma ampliação e aprofundamento sobre alguma manifestação da cultura corporal.

Como essas turmas me foram atribuídas como complementação do bloco<sup>9</sup>, só ia à escola para ministrar as aulas. Participava do HTPC<sup>10</sup> e permanecia um tempo maior em outra unidade escolar, o que dificultava a minha interação com a escola. Diante disso, ao término da aula, em uma conversa com a coordenadora pedagógica da unidade escolar, soube do Projeto Copa do Mundo de Futebol que havia sido iniciado na escola com as crianças do Ensino Fundamental e que só teria término ao final do semestre. Por ser uma proposta para além da realização de práticas de futebol, faziam cartazes, bandeiras e outras construções relacionadas ao evento. Após essa conversa, fui encontrando algumas respostas para a mudança de interesse das crianças.

9 Nesse município, a Secretaria de Educação organiza todo final de ano as aulas de todas as unidades em blocos de 24 ou 26 aulas. No momento da atribuição, o professor escolhe o bloco de aulas com base na sua pontuação.

10 Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

Inferi que as crianças passaram a fazer algumas identificações com as práticas observadas naquele ambiente, construindo outras representações.

Quando as crianças realizavam as atividades ia notando, por meio de suas práticas e seus comentários, a troca de informações a respeito das manifestações vivenciadas. Querendo enfatizar uma manifestação apresentada pelas crianças e diante do interesse apresentado pelo futebol, preparei a condução das próximas aulas, pois sabia que o projeto com o ensino fundamental estava longe de acabar e continuaria a influenciar o dia a dia das crianças.

Levei as bolas e alguns cones de marcação<sup>11</sup>, os quais seriam utilizados como traves de gol. Com as bolas as crianças realizaram algumas práticas relacionadas ao futebol, e ao utilizá-las, elas também faziam comentários pertencentes à manifestação, assim ouvi dizer: “gol, falta, pênalti”. Entretanto, os cones não foram utilizados como havia proposto. Algumas crianças colocaram a bola sobre os mesmos e afirmaram ter montado sorvetes de diversos sabores.

Com a intenção de abordar uma manifestação da cultura corporal e ampliar as experiências educacionais sobre a mesma, organizei situações didáticas que possibilitaram aos meninos e meninas analisar distintos textos sobre a manifestação futebol. Desse modo, após algumas aulas, as quais conversamos e praticamos atividades inerentes ao futebol, como muitas brincadeiras de gol, brincadeiras que envolviam chutar a bola para outra criança, e quando esta não conseguia pegar era considerada gol, brincadeiras de chutar a bola entre

<sup>11</sup> Cones pequenos, de 20 cm de altura



as traves da quadra e também por debaixo das pernas. Levei a música “É Uma Partida de Futebol”<sup>12</sup>. Quando questionei do que falava a música que haviam ouvido, elas disseram que era a música do gol. Uma aluna afirmou que era igual à música que seu irmão (que estuda na mesma escola) ouviu antes de ir ao museu do futebol. Esta afirmação também contribuiu para indicar as identificações que as crianças foram fazendo com outras práticas escolares.

As aulas eram iniciadas com uma conversa ainda dentro da classe, momento em que eu os questionava sobre a aula anterior, era comum as crianças comentarem sobre as brincadeiras que já haviam realizado com as bolas, com ênfase no futebol.

Para ampliar o repertório a respeito do futebol com a turminha, organizei também outro momento para que as crianças realizassem a aula junto com a turma da Etapa II<sup>13</sup> da Educação Infantil. Nesta aula, as crianças participaram com os mais velhos nas brincadeiras, ouviram histórias e experienciaram novas possibilidades a respeito da prática do futebol.

Aproveitando o evento da Copa do Mundo e trabalhando no sentido de promover a ampliação e aprofundamento sobre as práticas abordadas, passei então a levar o caderno de esporte do Jornal de Jundiá para que pudessem tomar contato e localizarem textos que evidenciassem jogos com bolas. Na sala de aula, as crianças sentavam em forma de roda e eu distribuía e auxiliava para que encontrassem os textos referentes à manifestação estudada. Após identificarem a notícia, eles me mostravam e compartilhavam entre si sobre o texto encontrado. Os textos

<sup>12</sup> Gravada pelo grupo Skank com Composição de Samuel Rosa e Nando Reis.

<sup>13</sup> Crianças que completam cinco anos até março

jornalísticos e promocionais foram utilizados no início de várias aulas para ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre as atividades com bola e a manifestação futebol.

Muitos destes textos traziam fotos de modalidades como vôlei e basquete, mas com grande ênfase, o futebol, assim, logo passaram a reconhecer alguns dos representantes da manifestação estudada, como por exemplo, Dunga, Neymar, Robinho, Ronaldo, Kaká, entre outros. Reconheciam os jogadores pela vestimenta, e nos textos promocionais, ao verem uma luva, calção, “meião” e chuteiras, também associavam ao futebol. Às vezes até discor-davam das análises realizadas por algum colega. Numa dessas leituras, uma criança me mostrou a foto de um jogador e disse que era “do Palmeiras”, o amiguinho vendo o equívoco, afirmou: “não é, é são-paulino!” Passaram a reconhecer o uniforme dos jogadores da seleção, e sabiam diferenciar do uniforme dos clubes<sup>14</sup> mais frequentes. Após realizarem a da leitura do jornal, juntos buscávamos os outros materiais que eram utilizados em quadra.

Nesta ação, em que as crianças ajudavam a buscar o material, tive a oportunidade de notar conflitos gerados por elas, ora estão bem evidentes, ora um pouco mais tácitos, entretanto, sempre presentes. Notei que a cor da bola influenciava as escolhas de modo distinto entre meninas e meninos. Com elevada frequência, a bola cor de rosa era a escolha preferida das meninas e as cores verdes e azuis, dos meninos.

Neste sentido, aponto que essa questão das cores que marcaram as aulas também é uma representação legitimada no cotidiano escolar, visto que as crianças estão muito atentas às

<sup>14</sup> Santos, Palmeiras, Corinthians e São Paulo

práticas escolares e, mesmo não negando os elementos que elas acessam em suas experiências paralelas à escola, é possível perceber que a organização da sala também contribui para esta inculcação. Observando o cotidiano escolar, foi possível notar a consolidação de uma estrutura que favorecia a validação de significados por meio de diversos textos construídos a partir de cores distintas entre meninos e meninas. Desta maneira, os nomes e fotos das meninas em cores rosa, e meninos em azul entre outras diferenciações semelhantes, contribuem para uma associação essencializada de cores pertencentes a meninos e meninas.

Com o semestre se aproximando de seu final, organizei algumas ações didáticas para dar um aspecto de encerramento das aulas que abordavam a manifestação do futebol. Como já havia utilizado artefatos como música e jornal, quis apresentar também dois pequenos vídeos, baixados<sup>15</sup> da internet sobre jogos de futebol. Um retratando o futebol feminino e outro, o masculino. As crianças assistiram e teceram alguns comentários, dentre eles, uma gíria pertencente à manifestação estudada. Uma criança disse que a jogadora era perna de pau.

Aproveitei a exibição do vídeo para que as crianças fossem identificando no jogo os acontecimentos e que fizessem algumas nomeações, então, em alguns momentos, interrompia o vídeo para que indicassem como se chamava determinada ação que estavam assistindo. Algumas delas conseguiram identificar somente ações como gol e quando o árbitro marcava falta, entretanto outras

15 Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=tllVt9pAl9c&feature=related> acesso em: 12/06/2010.

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=aK0G6MNyZr8&feature=related> acesso em: 12/06/2010

crianças identificavam também o gol, pênalti, goleiro, árbitro com o nome de juiz, e nomeavam o passe e chute como a mesma coisa. No futebol feminino, as crianças não reconheceram nenhuma jogadora, já no masculino conseguiram identificar o Neymar e que um dos times era o Santos Futebol Clube.

Tendo o subsídio do vídeo, dialoguei novamente com as crianças a respeito das cores, apontando que não era azul a roupa dos jogadores, como também não era rosa a roupa das jogadoras e a bola era de cor predominante branca e a partir daí os argumentos foram surgindo. Disseram que a roupa não era rosa porque era da seleção, e também porque segundo algumas crianças, elas estavam com roupas de jogador. Com isso, busquei evidenciar que as cores utilizadas não são determinadas de modo diferente entre homens e mulheres.

Pensando na legitimação de uma Educação Infantil que possibilita a valorização dos sujeitos e do processo educacional, foi pertinente considerar objetivos de promoção da ampliação da consciência social e crítica dos envolvidos. Assim, desenvolvendo atividades pedagógicas que fomentem o diálogo, ações de validação das aulas como espaços de participação, promovi alguns questionamentos e oportunidades para que as crianças manifestassem suas opiniões, socializassem idéias, ampliassem e aprofundassem seus conhecimentos.

No que tange às cores, de modo geral, alguns meninos falaram que eles podem brincar com qualquer cor, discurso semelhante foi o das meninas, entretanto, na prática, pouco se admitiu esta experiência.

## Considerações

Após o trabalho realizado, torna-se mais nítido observar os caminhos trilhados, o que permite olhar para as escolhas e perceber o que poderia ter sido conduzido de outras maneiras, no entanto, fazer essa análise, evidencia a prática pedagógica como uma construção que ocorre engendrada em múltiplas relações. Vivenciei uma didática reflexiva de busca e compreensão a partir das necessidades surgidas.

Vários foram os fatos que mereceram reflexões, uma vez que estes interferiram na realização do trabalho, que no caso buscava legitimar a Educação Infantil como algo sem relevância pedagógica, de modo que tive que atentar para algumas questões que perpassaram a prática docente, as quais passo a evidenciar a seguir.

Considerando que anterior a este trabalho não havia lançado um olhar atento a esta etapa, mantendo-me numa posição que permitia um distanciamento destas questões que permeiam a Educação Infantil, admito muitas dificuldades, sobretudo inicialmente. Deste modo, sua realização permitiu pensar sobre o contexto ao qual está imersa a Educação Infantil e a ideologia que se faz subjacente a ela neste Município, trazendo à luz desta discussão o questionamento sobre as interferências pedagógicas objetivadas para este nível de Educação. Dentre elas, a maneira que seus profissionais são reconhecidos e legitimados diante do corpo docente e também nos documentos, e outra reflexão proporcionada por essa experiência pedagógica coadunam com a legitimidade da infância na escola, a necessidade de observar as

crianças como produtoras de cultura e, por fim, como a condução do trabalho foi avaliada.

Pensei inicialmente em uma prática pedagógica que buscasse romper com aquele ideário pedagógico que subjuga a Educação Infantil, entretanto, ao longo do trabalho fui notando que este ideário docente não estava atrelado somente às relações que se apresentam nos documentos legais verificados. A construção deste ideário também dialoga com as questões que se entrecruzam ao Ensino Fundamental neste município, que tem atribuído às questões de alfabetização<sup>16</sup> e às questões do raciocínio lógico-matemático<sup>17</sup>, conteúdos postos à prova nos exames como SARESP<sup>18</sup> e Provinha Brasil, grande valoração. Portanto, como a Educação Infantil e suas profissionais não estão presas a essas lógicas, adquirem representação inferior. Ao estabelecer a necessidade desta desestabilização, acredito ter desconsiderado as inúmeras relações constituintes deste processo.

Outra reflexão possibilitada pelo trabalho versa sobre o questionamento da relevância do brincar em seu modo utilitário do desenvolvimento infantil como apontado por Lemos (2007) o qual, em decorrência de uma configuração da sociedade capitalista, o brincar e seu uso na educação se configuram como mais um instrumento que permite vigiar continuamente as crianças, identificando

16 Fato que evidencia esta preocupação é apontado pelo PIC (Programa Intensivo no Ciclo), que objetiva a alfabetização sendo que, no início do ano letivo de 2010 em todas as unidades escolares, as crianças da terceira série com defasagem de alfabetização foram condicionadas em uma sala e foram inseridas nesse programa.

17 Preocupação demonstrada com a criação do projeto jogos, onde as crianças participantes são indicadas pela professora da sala, tendo como critério de escolha para participação a defasagem em matemática. Em ambos os casos, foram providenciados materiais didáticos e paradidáticos específicos.

18 Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

os tempos e os modos que as crianças brincam, sendo organizado e dirigido com fins bem delimitados.

Assim, é pertinente pensar na necessidade de dialogar com as crianças e seus contextos culturais abrindo caminho para repensar o processo educacional firmado nos princípios fundamentais da psicologia onde os processos de assimilação e acomodação dificilmente são questionáveis. Pertinente pensar em uma Educação e em uma Educação Física que não fiquem presas em sistemas fechados de desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor.

Essas reflexões tornaram-se ferramentas avaliativas desta minha didática, entretanto, solicitei também uma avaliação da coordenadora pedagógica da unidade escolar como meio de verificar os impactos da prática na unidade, se é que elas ocorreram, em que ela apontou: “Acredito que por parte das professoras das suas turmas do infantil, a avaliação é bem positiva. O que conversamos em relação ao seu trabalho com as crianças é que a sua proposta é diferenciada e muito pertinente, em sua prática é possível constatar um grande preocupação com as relações que se estabelecem no grupo, entre as próprias crianças, entre você e as crianças, entre as crianças e a Educação Física, entre as crianças e brinquedos/brincadeiras, entre as crianças e a escola, as crianças e outros contextos sociais”.

Esta avaliação, embora passível de algumas interpretações, sobretudo quanto aos chamados aspectos positivos, considerou as aulas em sua pertinência enquanto atividade pedagógica. Apontou ainda, que esta prática não produziu inquietações na escola, mas as representações das professoras e as crianças da Educação Infantil sobre a Educação Física estão se

construindo a partir de uma prática de respeito ao contexto cultural no qual a criança está inserida.

Assim, penso ter direcionado um trabalho onde foi possível caminhar com cuidado, atenção, carinho, aconchego, sem deixar de lado as necessidades básicas de higiene e saúde da criança, mas existem também evidências de que as crianças podem fazer apropriações, construções, argumentações e inferências sobre as práticas corporais. Tais evidências foram notadas diante dos diversos textos, dos diálogos estabelecidos com a turma, dos questionamentos, das diversas formas de participação na manifestação do futebol, nos momentos em que foram abordadas as questões de gênero e identidade revelados pelos interesses diante das cores das bolas.

Este breve relato aponta fragmentos de uma prática que buscou valorizar a expressão cultural, promoveu uma ampliação e aprofundamento da manifestação futebol, como também propiciou lidar com as questões que emergiram e foram se enredando com as práticas, propiciando tratar de questões identitárias e de gênero com crianças de três anos de idade.

## Referências

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1973.

CORAZZA, S. M. Era uma vez...Quer que conte outra vez? - As gentes pequenas e o indivíduo. In: GARCIA, R. L. (org.) **Crianças essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.



KINCHELOE, J.; STEINBERG, S. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 1999.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LEMOS F. C. S. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. Disponível em <<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a08.pdf>> Acesso em 18/10/2010.

MACEDO, E. E. **Educação Física na perspectiva cultural**: análise de uma experiência na Creche. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP. São Paulo: FEUSP, 2010.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

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

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



O **Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP** se reúne quinzenalmente, desde 2004, para debater o ensino do componente na escola contemporânea, propor encaminhamentos pedagógicos e interpretar seus resultados. Procurando colaborar com a produção científica da área, busca fundamentação nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico. Os professores e professoras participantes desenvolvem experiências didáticas e investigações que abrangem a Educação Básica e o Ensino Superior. Visando socializar os conhecimentos produzidos e intercambiar trajetórias vividas, o Grupo organiza periodicamente o Curso de Extensão “Cultura corporal: fundamentação e prática pedagógica” e o Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física. ([www.gpef.fe.usp.br](http://www.gpef.fe.usp.br)).

Alessandra Aparecida Dias Aguiar  
Alessandro Marques da Cruz  
Alexandre Vasconcelos Mazzoni  
Antonio César Lins Rodrigues  
Beatriz Campos de Andrade  
Bruno Gonçalves Lippi  
Camila Silva de Aguiar  
Carin Sanches de Moraes  
Cindy Cardoso de Siqueira  
Cyro Irany Chaim Júnior  
Elina Elias de Macedo  
Fellipe Augusto Simplicio dos Santos  
Fernando Cesar Vagheti  
Isabela Gonçalves Valério  
Jacqueline Cristina Jesus Martins  
Jorge Luiz de Oliveira Júnior  
Lilian Cristina Gramorelli  
Marcos Garcia Neira  
Marcos Ribeiro das Neves  
Maria Emilia de Lima  
Marília Menezes Nascimento e Souza  
Mário Luiz Ferrari Nunes  
Natália Gonçalves  
Nyna Taylor Gomes Escudero  
Ronaldo dos Reis  
Rose Mary Marques Papolo Colombero  
Rubens Antonio Gurgel Vieira  
Silvio Sipliano da Silva  
Simone Alves  
Wilson Alviano Júnior