

# EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURAS

ENSAIOS  
SOBRE A  
PRÁTICA

Volume II

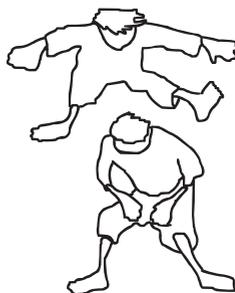


Marcos Garcia Neira  
Mário Luiz Ferrari Nunes  
Maria Emília de Lima  
(Orgs.)

# EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURAS

ENSAIOS  
SOBRE A  
PRÁTICA

Volume II





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

EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURAS:  
ENSAIOS SOBRE A PRÁTICA  
Volume II

São Paulo  
FEUSP  
2014

## Faculdade de Educação da Universidade de Educação

Projeto gráfico:Tânia Regina de Lajonquière

Diagramação: Lilian Victoria Curiel Lereah Passeri

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 - Volume II / Marcos Garcia Neira, Mário Luiz Ferrari Nunes, Maria Emilia de Lima, (organizadores). São Paulo: FEUSP, 2014.  
282 p.

ISBN: 978-85-60944-59-0

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

CDD 22ª 796.07

---

# Sumário

Apresentação	7
A várzea chegando ao centro.	15
Amarelinha: brincadeira de bebê ou brincadeira de criança?	35
CREW 6@B: skate de dedo é brincadeira sim. E daí?	51
Das lutas ao futebol: o que está em jogo?	79
Ginásticas: saúde e lazer x competição	107
Hoje tem goiabada? Não! Hoje tem marmelada? Não! O que temos então? Estudos Culturais em ação.	135
Iê! Uma roda para lutar.	151
Jiu-jitsu na escola: primeiros ensaios em uma perspectiva cultural.	165
Quando o familiar se mostra estranho: um olhar diferente para o futebol.	183
“Riscando a faca” no Raimundo Correia	203
Skate no pé, skate no dedo e skate no controle: o currículo cultural em ação	221
Skate(s) na Educação Física escolar	245
Tematizando o rap na escola: dias de luta ou dias de glória?	261

# Apresentação

Na 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 o reconhecimento da existência de determinadas práticas corporais e dos seus representantes. Conseqüentemente, as aulas do componente se configuram como campos fechados, impermeáveis ao diálogo com o patrimônio cultural que caracteriza a diversidade que coabita a contemporaneidade. 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.

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. Nesses termos, 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 ocorrência, 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. Assim, engajada na luta pela transformação social o currículo da Educação Física 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 transformam-se em 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 imprescindível para a consolidação da sociedade democrática, só é possível defender a justa distribuição dos recursos públicos e o reconhecimento da dignidade e das vozes de todas as pessoas na composição do espaço coletivo. Eis o que distingue a proposta experimentada e 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.

Este livro foi escrito a partir das experiências de quem se arriscou a fazer diferente. Professores e professoras que, movidos pela crença na possibilidade de uma sociedade menos desigual, ousaram na busca de alternativas para combater as representações e a fixação de signos da cultura dominante por meio das aulas de Educação Física, ou seja, rebelaram-se contra o engessamento que a pedagogia monocultural do componente vem repetindo.

Ao colocarem em ação uma proposta que tenciona a formação de sujeitos para promoção e luta pela equidade social e que, por isso, recorrem ao diálogo, decisões e atuações fundadas na responsabilidade individual e coletiva, os professores caminham por trilhas incertas. Ora, a pedagogia cultural traz implicações para as formas 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 as outras formas de fazer ciência.

De muitas formas, a perspectiva cultural da Educação Física transporta 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, desencadeia um processo permanente de reflexão acerca dos problemas sociais que a envolve ou envolveu 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 na inviabilização de 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 acumulam conhecimentos produzidos mediante interpretações das próprias vivências. Mediante 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 as reuniões do grupo. Ocasões em que cada professor teve o seu relato analisado, discutido e recebeu sugestões dos seus pares, visando elucidar os aspectos pouco abordados na narrativa. Finalizada a etapa coletiva, outros colegas candidataram-se para analisar criticamente a prática descrita.

Os primeiros resultados desse percurso foram publicados no volume I deste “Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática.” A boa acolhida perante os professores em atuação e a continua-

de dos trabalhos de campo realizados pelos membros do grupo possibilitaram a reunião de novos relatos de prática devidamente comentados.

Esperamos que este volume II tenha a mesma repercussão. Possa subsidiar o incremento dessa perspectiva de ensino nas escolas e, principalmente, colaborar para a ampliação da quantidade de parceiros dispostos a experimentar uma orientação didática da Educação Física atenta à diversidade cultural e sensível à formação de identidades democráticas.

Marcos Garcia Neira

São Paulo, fevereiro de 2014.

# A várzea chegando ao centro<sup>1</sup>

## Apresentação

O relato de experiência a seguir é um interessante convite para entendermos como a inspiração nas teorias críticas e pós-crítica da educação estabelece intervenções pedagógicas de desarticulação e resistência em uma rede cujo currículo de Educação Física foi elaborado unilateralmente e marcado por uma visão monocultural e reprodutivista dos valores dominantes. Contrariando a lógica de uma escola homogeneizante e excludente, o professor assume uma política cultural integracionista e coletivamente tece sua prática pedagógica. Os estudantes passam a ter voz e posicionam-se como sujeitos da transformação social, transformando as aulas em espaços de reflexão, questionamentos, experimentação, modificação, compreensão e produção cultural.

É possível perceber o esforço e a preocupação do Prof. Flávio ao tematizar o futebol de várzea, valorizando o contexto cultural da comunidade e problematizando as relações assimétricas de poder que permeiam suas experiências. Outra ação pedagógica a ser ressaltada é o posicionamento dos estudantes como leitores e escritores da gestualidade, experimentando as práticas corporais e resolvendo conflitos por meio do diálogo, respeitando as diferenças individuais, ampliando, aprofundando e produzindo novos saberes. O estudo sobre o futebol de várzea apresentado neste relato nos ajuda a perceber e analisar a realidade que constitui a escola e seus frequentadores, rompendo com a tradicional preparação para um mundo que não condiz com a vida de seus sujeitos, mas que de fato desequilibra as relações de poder e ajuda seus educandos no processo de transformação social, estabelecendo de forma democrática, justa e inclusiva outras formas de ser e estar no mundo.

---

<sup>1</sup> Projeto desenvolvido pelo Prof. Flávio Nunes dos Santos Júnior e comentado pelo Prof. Alessandro Marques da Cruz.

## **Desenvolvimento**

O presente texto relata uma experiência junto às turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Tenente Ariston de Oliveira, situada na zona sul da cidade de São Paulo, no distrito do Capão Redondo. A unidade oferece o Ensino Fundamental II e Médio nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos e pertence à Diretoria de Ensino da Região Sul 2.

Essa experiência pedagógica caminhou na contramão das ideias educacionais empregadas pela rede estadual. Em 2008, a Secretaria Estadual de Educação publicou uma proposta curricular na tentativa de garantir a todos os estudantes uma base comum de conhecimentos, para que as escolas funcionem de fato como uma rede. O referido documento apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo.

A fim de subsidiar a ação docente, foram elaborados e distribuídos cadernos de apoio ao professor e aos alunos. Mais detalhado que a proposta curricular, o material é organizado por bimestre e disciplina. Apresenta situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino da disciplina. Os conteúdos, habilidades e competências são organizados por séries e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, a avaliação e recuperação da aprendizagem, bem como sugestões metodológicas para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares.

Com base nos Estudos Culturais, Silva (2004) ressalta que o currículo é um artefato que expressa significados, sendo construído social e culturalmente a partir das relações de poder. Gonçalves (2010), por sua vez, salienta que a educação e o currículo são territórios de luta e significação por poder, construídos a partir da diversidade e pluralidade de seus atores. Não há como afirmar que o currículo está posto e acabado, nem que tudo o que compõe o currículo é apenas aquilo que está presente e visível aos olhos. O que está ausente também interfere na constituição dos sujeitos da educação.

Diante do exposto, analisei a proposta curricular e o caderno do professor e compreendi ser inviável o desenvolvimento de uma ação didática nos moldes da proposta oficial. Desde o planejamento até a avaliação, passando pela decisão dos temas de estudo e das atividades pedagógicas, entendo que o currículo deve ser desenvolvido com olhar atento ao que acontece na sala, na comunidade e na vida dos alunos. Uma proposta hermética, onde o que ensinar e fazer já estão determinados, pouco dialoga com os sujeitos requisitados pela sociedade contemporânea: identidades democráticas, críticas e sensíveis à diversidade cultural.

Por essa razão, amparei-me nos pressupostos teóricos que subsidiam a perspectiva cultural da Educação Física – os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico – e iniciei as atividades com um mapeamento. Para tanto, apresentei quatro questões aos alunos:

Quais atividades acontecem na comunidade?

O que você sabe sobre capoeira, hip hop e futebol de várzea?  
Você pratica alguma(s) dessa(s) atividade(s)? Quais e onde?  
Você conhece alguém ou grupo de pessoas que pratica ou praticou capoeira, hip hop ou futebol de várzea?

Como resposta à primeira questão, os estudantes disseram: futebol, hip-hop, basquetebol, bateria, teclado, grafite, voleibol e capoeira. Essas atividades são oferecidas dentro da Fundação Cafu, sediada nas proximidades da escola. Segundo o site da própria organização, as instalações foram criadas em 2001, tendo como endereço o bairro Jardim Irene. Sua principal ação é diminuir a exclusão social por meio do acesso aos programas e projetos de educação e cultura.

Diferentemente da anterior, a questão 2 procurou verificar o quanto os estudantes conheciam sobre as três manifestações: capoeira, hip-hop e futebol de várzea. Essas práticas foram escolhidas porque fazem parte dos temas a serem trabalhados no primeiro semestre, de acordo com a proposta curricular do Estado de São Paulo. A discussão foi tímida, os estudantes mencionaram poucas informações sobre as práticas.

Capoeira: dança, luta de escravo, berimbau, atabaque, agogô, esporte, pandeiro, macumba;

Hip-hop: dança de rua, veio ao Brasil nas décadas de 60 ou 70, originou-se na Filadélfia (EUA), break dance, robô;

Futebol de várzea: amador, juiz, bandeira, valendo refri, arquibancada.

As respostas à questão 3 evidenciaram que alguns estudantes tiveram contato com as manifestações. Talvez a timidez ou a pouca oportunidade de expor opiniões ao longo da vida escolar tenha inibido os alunos. Causou estranhamento o fato de verem-se como protagonistas ou simplesmente ouvidos pelo docente. Entretanto, notoriamente, o sentimento de valorização das informações trazidas das ruas ou até mesmo de casa se fez presente, já que parte da turma argumentou possuir amigos, pais e até mesmo avô que praticam e ou praticaram as manifestações.

Após a discussão com os estudantes e entre eles, selecionei o futebol de várzea como tema de estudo. A escolha dessa prática foi favorecida pelo conhecimento que os estudantes carregavam e o quanto estava enraizada na família de alguns. Além disso, na a cerca de 2 km há um campo onde se pratica a modalidade.

Escolhida a manifestação, realizei um segundo mapeamento. Numa conversa mais descontraída, levantei os conhecimentos sobre a manifestação em pauta, registrando-os na lousa.

É praticado em campos; É um futebol amador; Os jogadores não recebem salário; Não é praticado em estádios; Não tem técnico; Não disponibiliza de patrocínio; Praticado aos finais de semana porque os jogadores trabalham durante a semana; Não tem árbitro; Não fazem peneira; Tem poder financeiro inferior ao profissional; A maioria dos jogadores profissionais passa pela várzea; É um esporte praticado por homens e mulheres; A maioria dos campos é de areia e barro; e Os times são patrocinados pelo time local.

Campos de várzea localizados na região: Jardim Irene; Jardim Rosana; Parque Fernanda; Jardim São Luiz; COHAB; Jardim Umarizal; Parque do Lago; Comercial; Independência; Dom José; Itapecerica; e Valo Velho.

Principais times da região: Ajax; Botafogo da Favela; Tefal; União; e Back's.

Meio acanhados e com certa vergonha, os estudantes estavam receosos de errar. Argumentei diversas vezes para não se preocuparem em saber se estava errado ou não, pois naquele momento o que mais importava era simplesmente levantar informações sobre o tema, conforme a aula foi passando, se viram com mais liberdade para expressar-se e colocar as opiniões. Observei também que a participação dos meninos foi maior que a das meninas, devido às vivências que possuíam com o futebol de várzea.

Realizado o mapeamento, passamos às vivências. A escola não dispõe de grandes recursos. A quadra fica no piso superior do prédio, sendo o único espaço capaz de favorecer a vivência da manifestação. Experimentamos uma contradição: vivenciamos o futebol na quadra (futsal) e estudamos o futebol praticado no campo. Durante a vivência preferi deixar os estudantes organizarem os jogos da maneira que achassem melhor. Aproveitando da relação de vantagem sobre as meninas, os garotos promoveram as partidas iniciais enquanto elas permaneciam afastadas. Descontente com a opressão, sugeri às meninas que entrassem na quadra para jogarem com os meninos. Como resposta, obtive: “Os meninos são

cavalos!"; "Os meninos vão me machucar. Então eu não jogo!"; e "Professor, as meninas são ruins, não dá para jogar com elas!"

Parecia óbvio que tais posicionamentos justificavam a não participação das vivências. Pedi-lhes que criassem e apresentassem uma maneira de vivenciar a experiência. As meninas pediram para fazer partidas só de meninas e só de meninos. Como todos concordaram, assim foi feito.

As discussões causaram grande estranhamento entre os estudantes, pois as oportunidades de aprendizagem oferecidas até o momento nas aulas de Educação Física pouco favoreceram a exposição de ideias. A maioria, quando colocado o problema por mim, esboçou suas opiniões gritando, gesticulando, atropelando a fala dos colegas, mas, aos poucos, conseguiam chegar a um consenso.

Aproveitando o ensejo para incitar reflexões. Perguntei à turma por que havia tanta resistência das meninas e dos meninos de jogarem juntos. Por unanimidade se apoiaram no discurso de superioridade da força masculina sobre a feminina. Irredutíveis sobre suas opiniões, os estudantes decidiram manter as próximas vivências da mesma forma que a primeira.

Na continuidade, a fim de situar os estudantes sobre a história da manifestação futebol, iniciamos uma discussão sobre a origem, chegada ao Brasil e principais praticantes no início do esporte em território nacional.

Apresentando a história do futebol, vimos que muito se fala sobre o paulistano Charles Miller que, em 1894, trouxe da Inglaterra dois conjuntos de uniformes e um objeto esférico inflável, que os ingleses chamavam de ball. Miller começou a difundir o esporte no país, tornando-o paixão nacional em menos de 30 anos. Para muitos historiadores, entretanto, o futebol havia chegado bem antes, através de marinheiros ingleses cujos navios aportavam em nossas terras. O ano de 1874 é o mais citado como “apito inicial” do futebol no Brasil. O local foi a praia da Glória, no Rio de Janeiro, para uma apresentação à Princesa Isabel. De qualquer maneira, por muito tempo o futebol permaneceu como uma prática elitizada.

Após a discussão, voltamos às vivências, mas havia grande incômodo quanto à participação de um aluno cadeirante, pois ele queria jogar. Desconfortáveis com a situação, os colegas me questionaram como aconteceria sua participação. Informei à turma que jogaria da mesma maneira que todos. Iniciado o jogo, o estudante cadeirante pediu para um colega ajudá-lo a se locomover empurrando a cadeira. Ficou clara a insatisfação de alguns em tê-lo como companheiro de time, mas isso foi somente no início. Conforme o jogo se desenrolava, foram criadas estratégias aproveitando a cadeira de rodas, por exemplo, quando o jogador com posse de bola estava próximo dele, usava-o como barreira para que o adversário não pegasse a bola. Em outros momentos fazia o “um-dois”, usando a roda da cadeira para fazer tabela.

Na aula seguinte discutimos a participação do colega cadeirante durante a vivência. A maioria dos estudantes ficou surpresa

com seu envolvimento, pois ao longo dos 3 anos em que fazia parte da turma, nunca lhe havia sido dada a oportunidade para jogar. O seu local era a lateral da quadra. Comentando a vivência, alguns disseram que o principal espaço ocupado por ele foi o ataque. Daí decidiram adjetivá-lo de banheira. Perguntado sobre o que achou de sua participação, ele respondeu que gostou da experiência e pretendia seguir participando daquela forma.

A discussão sobre a história do futebol de várzea foi o próximo passo. Tomando como base as informações disponíveis no portal [www.jornaldavarzea.com.br](http://www.jornaldavarzea.com.br), verificamos que a manifestação é uma denominação brasileira, típica do Estado de São Paulo. Surgiu a partir da prática do esporte bretão em campos feitos nas várzeas às margens do rio Tietê, e do atual Parque São Pedro, antes mesmo do profissionalismo no Brasil. Além disso, vimos que o grande interesse dos praticantes não é apenas fazer gol ou ganhar campeonatos, mas sim reunir os amigos para um bate-bola. Sabendo da disponibilidade de espaços para prática, verifica-se a influência no comércio das proximidades às sedes das equipes. Os botecos e padarias transformam-se em pontos de concentração antes e após os jogos, além de vitrines para exposição de troféus conquistados.

Na continuidade, retornamos à quadra para produzir novas vivências. Ainda irreduzíveis às mesclas, as meninas seguiram com os jogos entre elas, mantendo as justificativas já mencionadas. Enquanto ocorriam as partidas, comecei a perguntar aos estudantes que estavam de fora o significado de alguns elementos do futebol: escanteio, lateral, pênalti, tiro de meta, nome das linhas da quadra

etc. Observei que a maioria tinha dificuldades em responder às indagações. Essa constatação surpreendeu-me pois os alunos tinham um contato bastante intenso com o futebol: na escola, nos anos anteriores e, fora dela, na rua, nos campos e através da televisão.

Como contragolpe ao que foi constatado, iniciamos a aula discutindo os elementos citados. Fugindo das práticas educacionais corriqueiras, pedi aos estudantes que conheçam os pontos abordados para explicarem ou descreverem na lousa os significados, a fim de valorizar o patrimônio que possuíam.

Contribuindo ainda para o aumento das informações sobre a manifestação em pauta, passamos a conversar sobre os personagens do futebol varzino. Segundo informações obtidas no sítio eletrônico, há participação maciça de pessoas da classe operária. Além disso, nos debruçamos sobre a matéria “A poesia dos campos de várzea”, publicada na revista “Caros Amigos”. O texto aborda o projeto “Varzea Poética”, idealizado por Sérgio Vaz. A iniciativa procura expandir a poesia entre os frequentadores dos campos de várzea do Capão Redondo e do município de Taboão da Serra.

Voltando às vivências, questionei os meninos a respeito do critério adotado para definir a vez de quem iria ocupar a posição de goleiro. Vendo os menos habilidosos permanecerem a maior parte dos jogos nessa condição, perguntei-lhes os motivos que os levavam àquela situação. Sem obter repostas, pedi para criarem uma forma mais justa de decidir a vez de ir para o gol, pois o critério de escolha do goleiro – desempenho técnico na linha - apenas contri-

buía para exclusão do colega. Convencidos da situação, optaram por definir a vez usando o “2 ou 1” e “par ou ímpar”.

Ainda com relação ao jogo, enfatizei a importância de citar o nome dos elementos discutidos na aula anterior, sempre que surgiam aquelas situações. Visando estimular a leitura sobre as experiências, indaguei a turma sobre as características dos jogos realizados pelos meninos e pelas meninas. Concisos nas falas, a maioria disse que o jogo produzido pelas meninas é caracterizado por um número elevado de laterais e escanteios, enquanto o dos meninos, têm um número grande de faltas devido ao excesso de força nas jogadas, além de fazerem muitos gols.

A fim de corroborar as discussões já produzidas, fomos à sala de vídeo assistir a dois filmes previamente selecionados. Um apresentava a situação dos campos de várzea, tendo como foco as dificuldades de sobrevivência devido à especulação imobiliária e expansão urbana. O outro narrava a história da manifestação e apresentava relatos dos seus representantes. Terminando a visualização, a partir da assistência, discutimos as ocupações dos campos de várzea na região. Exemplo disso foi a construção do Centro Educacional Unificado “Cantos do Amanhecer” no antigo campo do Cafuringa. Contudo, não discutimos qual dos dois equipamentos tem maior importância para a comunidade.

O conteúdo do vídeo despertou nos alunos o desejo de desenvolverem uma vivência mais próxima ao futebol de várzea. Para tanto, era necessário ir ao palco, o próprio campo de terra.

Fui à Associação Internacional de Interesse à Humanidade (AIIH), uma Organização não Governamental (ONG) que atua na região e desenvolve um trabalho com a modalidade, onde pude conversar com os responsáveis. Após as explicações sobre o trabalho que estava realizando, o convidei-os para irem à escola para fazerem uma explanação do trabalho da entidade com o futebol de várzea na região.

Na aula seguinte iniciamos os preparativos para receber os convidados. Os estudantes disseram nunca terem tido uma palestra desde que estavam na escola. Isso corrobora a importância do rompimento das práticas monótonas que compreendem a sala de aula como único espaço formativo. Convencidos da oportunidade oferecida para aumentar seus conhecimentos sobre a própria comunidade, a turma demonstrou enorme satisfação na atividade.

Chegado o dia da palestra, o Prof. Claudio e o Sr. Gilson, que é pai de uma aluna da escola, iniciaram a conversa apresentando as atividades oferecidas na AIIH. Com mais experiência para falar em público, o primeiro explicou sobre a trajetória da ONG no futebol de várzea da região. Com rica vivência no Jardim Ângela, o mestre contou que havia sido treinador do jogador Leandro Damião. Mas, enfatizou que a principal razão do seu trabalho com o futebol é afastar os jovens e crianças das drogas e da criminalidade, sem preocupar-se com a busca de talentos ou a formação de atletas profissionais.



O Sr. Gilson informou que na região há cerca de 40 times de futebol, que reúnem uma média de 500 pessoas, considerando somente os jogadores, pois se for levada em conta a presença da torcida, patrocinadores e comissão técnica, a quantidade aumenta cinco vezes. De acordo com o palestrante, essas equipes são formadas por jogadores adultos homens, a presença da mulher dentro de campo ainda é incipiente, pois o número de interessadas em participar é baixo.

Fora de campo, as mulheres contribuem com as equipes torcendo pelo time do marido ou namorado, lavando os uniformes e no preparo de comida em momentos de confraternização. Embora sua participação seja com atividades de cunho doméstico, não podemos desconsiderá-la, pois a sobrevivência dos times é garantida por ações orquestradas por elas.

O Prof. Cláudio citou a participação do ex-atleta Cafu na comunidade do Jardim Irene. A maioria dos estudantes, assim como eu, acreditávamos que ele colaborava com o bairro e com a manu-

tenção do campo. Para nossa surpresa, descobrimos a enganação bem armada com o recurso da mídia. A ONG AIIH se mantém com recursos do governo e mediante uma parceria com a Adidas, cujo apoio foi disputado com a própria fundação do jogador. A informação chocou a todos porque acreditávamos que a presença da Adidas na instituição estava estritamente ligada ao Cafu.

Aprofundando ainda mais nosso conhecimento, fomos informados que o trabalho realizado na ONG com o futebol de várzea visa oferecer uma opção de lazer aos jovens e crianças durante o período que não estão na escola. Os campeonatos são disputados nos finais de semana com torneios organizados pelas prefeituras de Embu das Artes e São Paulo ou por entidades privadas.

Finalizando o encontro, os estudantes foram convidados a realizar uma vivência com os frequentadores da AIIH no campo. Empolgados com o convite, agendamos uma visita para semana seguinte.

Na data combinada, caminhamos até a AIIH. Muitos estudantes nunca haviam percorrido as ruas do bairro para chegar ao campo, exemplo disso foi o Tales, que teve que ser ajudado pelos colegas devido à sua mobilidade reduzida. Nitidamente via-se a felicidade no rosto de todos os envolvidos, pois era a primeira oportunidade de coletivamente vivenciar algo fora da escola.

Chegando à ONG, fomos recebidos pelas mesmas pessoas que nos convidaram, mais o presidente da entidade, os Sr. Marcos Guarani. A conversa teve como foco a divulgação das atividades, a história pes-

soal dos responsáveis e a luta ao longo dos anos para manutenção e sobrevivência do espaço. Finalizando a apresentação, o grupo passeou pelo prédio para conhecer as instalações e dirigiram-se aos vestiários para preparar-se para o jogo. Tudo foi registrado através de fotografias.



No campo, os estudantes permaneceram resistentes, preferindo manter a separação dos jogos entre meninos e meninas. Realizamos dois jogos com os meninos e outros dois com as meninas, porém o primeiro jogo das meninas contou com a participação de alguns garotos que frequentavam as atividades da ONG. No segundo, as meninas pediram para retirá-los, pois acreditavam que a partida ficaria mais equilibrada entre as equipes. Consagrando o momento ímpar, após a vivência, agradecemos aos gerentes da entidade a oportunidade que nos foi dada e retornamos à escola da mesma maneira que saímos, caminhando.

Finalizamos o projeto com a organização de café da manhã na escola. A ideia surgiu porque constatei que muitos alunos chegavam para a primeira aula comendo pão ou bolachas. Em meio à refeição, assistimos uma apresentação dos registros fotográficos da visita e discutimos as ocorrências do passeio.

## Considerações

Inicialmente o relato narra a luta pelo território que podemos chamar de currículo, onde o Prof. Flávio resiste à política de reprodução dos valores dominantes e assume seu trabalho com o componente Educação Física como forma de política cultural e intervenção social. Segundo Hall (1997), a cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em distintas posições de poder, lutam pela imposição de seus modos de ver o mundo à sociedade mais ampla. Para Neira e Nunes (2006), a cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser, pois ela se constitui em meio a jogos de poder.

Ao assumir uma política cultural a favor dos mais fracos, o professor realiza o mapeamento e se aproxima dos seus educandos, ouvindo o que têm a dizer sobre a manifestação estudada. Vozes essas, até então, silenciadas. É possível perceber uma metodologia dialógica, onde a partir destas informações o professor planeja suas ações e intervenções pedagógicas.

De acordo com Moreira (1995), o professor como intelectual transformador esforça-se por tornar o pedagógico mais político, entendendo a escolarização como luta em torno da definição de significados e de relações de poder; e o político mais pedagógico, tratando seus estudantes como agentes críticos unidos à linguagem da possibilidade. Para Silva (1995), o currículo é um dos

locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. Onde condensam relações de poder cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Ao realizar e analisar as vivências corporais sobre o futebol de várzea, o Prof. Flávio promoveu debates visando conhecer as possíveis diferenças de interpretação dos estudantes, estimulou a verbalização dos alunos, atentando aos variados pontos de vista. Por sua vez, os estudantes ouviram e discutiram os posicionamentos emitidos, sugeriram novas possibilidades de realização da prática corporal, adequando-a à realidade do grupo e às condições da escola, além de tornaram as vivências mais igualitárias pela inclusão daquelas identidades que até então eram invisibilizadas e marginalizadas durante as aulas.

Connell (1995) desenvolve o conceito de “justiça curricular”, pontuando que um currículo democrático e justo será construído contemplando, também, os interesses dos grupos com menor vantagem social. O currículo cultural de Educação Física, segundo Neira (2011), compromete-se com a desconstrução de estereótipos e representações distorcidas dos estudantes; não se limita à troca de comentários e impressões pessoais sobre o objeto de estudo; e propõe-se o desenvolvimento de práticas políticas e social de inclusão dos sujeitos discriminados.

Na perspectiva cultural, os participantes – docente e discentes - assumem a autoria curricular. Enquanto o primeiro seleciona o tema de estudo, organiza as atividades de ensino, conduz o processo e interpela os estudantes, estes, com seu repertório, interpre

tações e posicionamentos pessoais e coletivos, reconstróem, sugerem, propõem e enriquecem as aulas conferindo novos significados aos conhecimentos compartilhados.

Na experiência relatada, além do professor problematizar as relações de poder que emergiram nas aulas, também posicionou os alunos como leitores e escritores da gestualidade, produzindo novos textos e olhares para a realidade que os cerca. A visita à ONG e a palestra oferecida ampliaram e aprofundaram seus conhecimentos sobre o futebol de várzea na região, compreendendo sua transformação histórica, social, econômica e política. Nessa lógica, Silva (1995), nos chama a atenção para o processo de desconstrução das narrativas particulares e seu suposto caráter universal, inevitável e natural, considerando assim os discursos alternativos, que contêm outras histórias, minando, assim, a inevitabilidade e “naturalidade” das narrativas dominantes.

### Referências Bibliográficas

CONNELL, Robert W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, L.H.; AZEVEDO, J.C. (Org.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro Vozes, 1995.

GONÇALVES, Natália. Estudos culturais e currículo multicultural: Contribuições para a reflexão do currículo na escola. **Lecturas: Educación Física e Deportes**, Buenos Aires, n. 147, Agosto, 2010.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul.-dez. 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

NEIRA, Marcos Garcia. **A reflexão e a prática do ensino** - Educação Física. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: críticas e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

# Amarelinha: brincadeira de bebê ou brincadeira de criança?<sup>2</sup>

## Apresentação

O relato a seguir evidencia o caminho percorrido para a consecução de uma prática educacional alicerçada nos Estudos Culturais. Atende à proposta curricular da rede de ensino na qual se insere; articula-se com os documentos elaborados pela comunidade escolar e com as discussões fomentadas nos horários coletivos de professores. Nessa toada, trata-se de uma experiência didática que valorizou os saberes das crianças para, em seguida, ampliar e aprofundar seus conhecimentos sobre o tema em questão. Colocou os alunos como produtores de cultura e desconstruiu representações elaboradas em meio às relações de poder que marcam sujeitos em posições sociais assimétricas, no caso, os sujeitos infantis

## Desenvolvimento

Este projeto foi desenvolvido no ano de 2012, na EMEF M' Boi Mirim III, com a turma do 3º Ano do ciclo I. A escola pertencente à DRE Campo Limpo e está situada nas proximidades do largo do Jardim Ângela, bairro do extremo sul da capital paulista. A unidade recebe crianças vindas de bairros mais distantes como Jardim Nakamura, Menininha e Parque Novo Santo Amaro, em função do aumento do tempo de permanência dos alunos nas instituições educativas municipais de 04 para 06 horas. A situação coloca frente à frente sujeitos de culturas diferentes, promovendo algumas relações tensas entre eles.

---

<sup>2</sup> Projeto desenvolvido pelo Prof. Franz Carlos Oliveira Lopes e comentado pelas Profas. Gláucia Tiemi Shigetomi e Simone Alves.

Com a finalidade de realizar um trabalho mais dialógico entre a prática pedagógica e os documentos elaborados pela unidade, como o Projeto Político-pedagógico (PPP) e os horários coletivos compostos pela Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) e Projeto Especial de Ação (PEA), visualizei um percurso lado a lado com esses elementos que norteiam o trabalho dos demais professores. Apesar do PPP estar em construção, o PEA estava definido e apresentava como tema: “Refletindo e dialogando com as práticas didáticas dos educadores nas diferentes áreas do currículo e ciclos, na perspectiva de uma aprendizagem significativa - além das letras”. A decisão do tema deveu-se ao fato de que as áreas do conhecimento dentro da unidade estarem muito fragmentadas. Ainda havia pouco diálogo entre os componentes do currículo.

No início do ano letivo, com o intuito de reunir informações que orientassem o projeto a ser trabalhado, realizei o mapeamento da região a fim de reconhecer as manifestações corporais que constituem o patrimônio cultural da comunidade. Para que fosse possível a coleta, solicitei a elaboração de desenhos sobre as brincadeiras presentes na comunidade bem como em outros espaços frequentados pelos estudantes como clubes, praças e associações comunitárias. Neste caso, solicitei que focassem as vivências que ocorreram durante as férias escolares. Para a elaboração desse registro foram utilizadas aproximadamente duas aulas.

Ao final, os alunos apresentaram suas produções e comunicaram suas representações a respeito do tema. Entendo que o posicionamento das crianças sobre as coisas do mundo é de suma importância, pois apontam

os elementos com os quais se identificam e, por consequência, indicam o modo como se constituem enquanto sujeitos integrantes da cultura.

Várias produções sobre as manifestações corporais foram elencadas e abordadas pelos alunos, entretanto, o desenho mais recorrente na sala foi a brincadeira amarelinha. Em meio às exposições, apareceram grupos contrários a essa prática corporal, colocando em xeque a prática. Para esses alunos, a amarelinha representava brincadeira de bebê, enquanto outros acreditavam tratar-se de brincadeira de criança. Nesse momento, deu-se um debate acalorado sobre a manifestação. O envolvimento dos alunos foi bastante expressivo. Para muitos, aqueles que estão em certa faixa etária (como eles) não deveriam envolver-se com as manifestações ditas para os pequenos. Ser mais velho implica não realizar certas práticas. Percebi a relevância de tematizarmos a manifestação amarelinha visto que as representações estavam bastante polarizadas. Foram essas as condições que motivaram a tematização da amarelinha e permitiram as problematizações iniciais do estudo.

Definido o tema, estabeleci os objetivos: promover o debate visando reconhecer as leituras e interpretações dos alunos acerca da manifestação tematizada; estimular, ouvir e discutir todos os posicionamentos com relação a ela, além de apresentar sugestões para a superação dos conflitos resultantes; oferecer novos conhecimentos, oriundos de pesquisas nas diversas fontes de informação sobre o assunto e reconstruir a brincadeira corporalmente; e elevar os representantes dos diferentes grupos à condição de sujeitos da transformação da manifestação estudada.

Diante disso, selecionei duas expectativas de aprendizagens presentes nas Orientações Curriculares da SME/SP e adicionei outra com base nos Estudos Culturais: “Identificar as principais características das brincadeiras vivenciadas (nome de artefatos, movimentos, regras, forma de organização, quantidade de participantes etc.)”; “Elaborar formas de registro a partir das vivências (desenho, escrita, fotografia, relato oral)”; e “Desconstrução das ideias fixas que relacionavam a amarelinha a uma determinada faixa etária”.

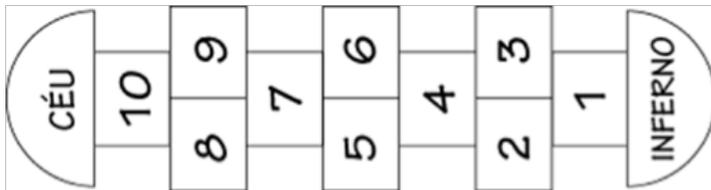
Uma vez delineadas as intenções, organizei vivências das amarelinhas que os alunos desenharam durante o mapeamento, uma vez que o acesso aos códigos corporais das comunidades em que vivem seria uma importante estratégia de reconhecimento das suas identidades culturais. Apesar de apresentarem apenas um modelo de jogo, alguns jogavam de modo diferente. Aproveitei para destacar as características das maneiras diversas de brincar. Evidentemente, isso ampliou a leitura dos alunos sobre a amarelinha.



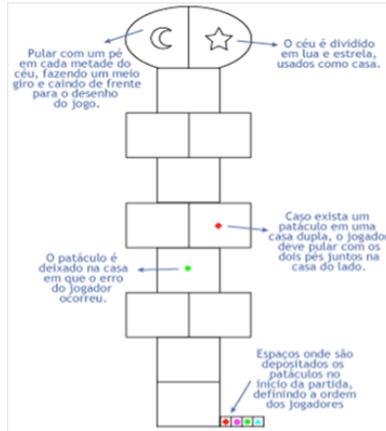
Como foi apresentado apenas um formato da brincadeira, recorri a outras fontes de informação que traziam olhares diferentes e contraditórios para com as representações iniciais. Além disso, essa etnografia faria emergir conteúdos de ensino ancorados socialmente.

Em pesquisa com os alunos pela internet, recolhemos vídeos e textos sobre a manifestação. Encontramos um texto com várias informações, que apresentava tipos diversos da brincadeira, seus modos de jogar, sua chegada da Europa, entre outras. Colhi as informações e organizei as atividades de ensino que se referiam à ampliação e ao aprofundamento.

Na sequência, retomei as vivências e promovi a discussão sobre as práticas das diversas amarelinhas pesquisadas. Nos textos, os alunos identificaram as formas de brincar e os diferentes traçados da amarelinha conforme a região do Brasil. Em São Paulo e Rio de Janeiro a amarelinha possui formato e regras bastante semelhantes.



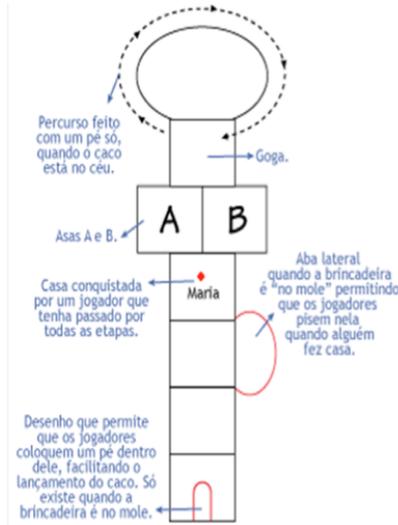
No Acre, Pará, Amapá, Ceará, Rio Grande do Sul e Piauí o nome dado é macaca. O diagrama da macaca é parecido com o da amarelinha paulista com algumas alterações: o desenho começa com duas casas únicas, o céu é dividido em “lua” e “estrela” e não há inferno.



A brincadeira é muito popular nos Estados do Norte do Brasil, onde, em vez de usar uma pedra, as crianças usam um saquinho cheio de terra chamado “patáculo”. Cada participante tem seu próprio “patáculo”, que é guardado em pequenos quadrados desenhados ao lado da primeira casa do diagrama.

Cademia é o nome de costume em Pernambuco. O desenho do “tabuleiro” da cademia tem um céu, uma casa dupla chamada “asa” e algumas casas únicas.

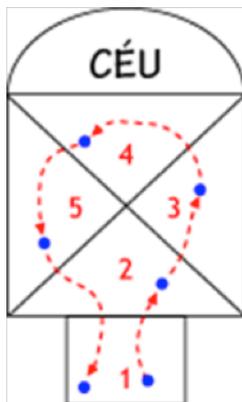
Amarelinha: brincadeira de bebê ou brincadeira de criança?



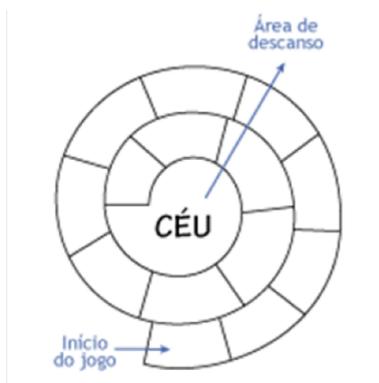
Em Pernambuco também se brinca de cademia do pão-doce. O diagrama é composto por um retângulo com seis casas divididas em duas fileiras de três e uma área oval no topo, que representa o céu.



A pesquisa também constatou em Pernambuco a amarelinha do caco. O diagrama é formado por um quadrado, com um “x” no meio (formando quatro casas), uma área em meia-lua no topo (o “céu”) e um quadrado menor na outra extremidade (a casa 1).



Outra, mais conhecida, é a do caracol. No chão, desenha-se uma grande espiral, começando do meio para fora, dividindo o seu interior em “casas”. No centro fica o “céu”.



As aulas em que os estudantes praticaram, analisaram e interpretaram vídeos e textos que apresentavam diversas formas de realizar a amarelinha, além da realização de pesquisas orientadas previamente, possibilitaram maior entendimento de outros significados atribuídos à amarelinha.

O passo seguinte foi a construção da brincadeira pelos alunos. A experiência foi importante porque posicionou-os como produtores de um artefato cultural e da sua ressignificação. Valendo-se das ideias citadas e divididos em grupos, os alunos deram início ao processo de produção de novas formas de amarelinhas, primeiramente em folhas de papel craft. Também deveriam criar as regras.



Após o tempo estipulado, os grupos socializaram suas produções com outros grupos. Surgiram construções como amarelinha cobra; amarelinha quatro cantos; amarelinha direita esquerda;

amarelinha corpo humano. Usamos algumas aulas para experimentar as invenções e aperfeiçoá-las redesenhando ou modificando as regras quando necessário. Essas produções também foram socializadas na Mostra Cultural realizada na escola. Evento que contou com a participação dos pais e comunidade escolar.

Com a finalidade de materializar os discursos trazidos pelos textos sobre as diversas formas de vivenciar as amarelinhas, recorremos a vídeos que remetiam às práticas realizadas em aulas. A internet foi o aporte da pesquisa. Selecionamos algumas das formas praticadas em aula. Rapidamente os estudantes perceberam que algumas das pessoas que apareciam brincando nos vídeos eram adultos. Foi o ponto de partida das atividades de desconstrução da vinculação entre faixa etária e a prática corporal.

A desconstrução visa desnaturalizar certa representação e fazer perceber que todo artefato cultural é uma construção humana marcada por conflitos e relações entre sujeitos e, com o tempo, tende a parecer mera evolução. Para além da assistência aos vídeos que apresentavam adultos, jovens e crianças realizando a manifestação e as conversas que se sucederam, promovi uma visita ao Centro de Educação Infantil (CEI) Tancredo Almeida Neves, uma instituição de educação infantil próxima à unidade de escolar.

Fui ao CEI e conversei com os responsáveis para explicar os objetivos da visita e combinar os procedimentos. Orientaram-me a encaminhar um ofício em duas vias. Solicitei à direção e coordenação da escola que cuidassem desse assunto. Na data marcada, fo-

mos ao CEI. Elaboramos previamente um roteiro de três perguntas para entrevistar as professoras dos pequenos: Quais brincadeiras são realizadas pelas crianças? Como é o dia das crianças no CEI? As crianças brincam de amarelinha?

Os alunos foram divididos em dois grupos, cada qual acompanhado por duas professoras da EMEF, sendo uma delas a professora da sala. Essa colaboração foi fundamental na organização da conversa dos alunos com as educadoras do CEI. A atividade foi realizada sem alterar a rotina das crianças.



Nas aulas seguintes, fechamos o estudo com uma longa discussão sobre as práticas realizadas no CEI, pautada tanto pelas informações fornecidas pelas entrevistadas como pelas observações dos alunos. Na primeira questão, as professoras responderam que os alunos não sabiam brincar de amarelinha, uma vez que poucos

deles conheciam os números, formas e regras. Os alunos observaram o desenho de amarelinhas em alguns espaços da instituição, no entanto, só as crianças mais velhas brincavam da maneira que entendiam.

Os alunos, ao socializarem suas respostas, identificaram que algumas práticas eram semelhantes e outras distintas daquelas que caracterizavam o cotidiano da EMEF, como jogar bola ou brincar de pega-pega. Por sua vez, as cantigas e brincadeiras de roda foram consideradas atividades específicas do CEI.

A rotina do CEI é diferente da EMEF. Os alunos identificaram que as práticas de leitura e escrita são menos enfatizadas e o inverso acontece com as práticas corporais. Os alunos também têm momentos para assistir desenhos e dormir. Algumas salas possuem um solário.

Esse processo de análise finalizou o projeto. Eles concluíram que a significação inicial que faziam da amarelinha era uma forma de marcar sujeitos em posições inferiores. Também se viram na condição de leitores e escritores de práticas corporais, pois viveram muitos momentos nos quais analisaram as condições da brincadeira, acessaram formas de jogar diferenciadas e produzidas em outro contexto, além de produzirem suas amarelinhas e as socializarem entre si e com a comunidade.

## Considerações

Ao buscar ancorar seu trabalho nos Estudos Culturais, o professor recusou a transmissão de conhecimento elaborado previamente e, ao contrário, de modo democrático, assumiu o compromisso de legitimar os saberes culturais daquela turma de alunos.

Assim, comprometido com um trabalho embasado teoricamente, para erigir o tema que seria estudado nas aulas de Educação Física na turma do 3º ano A, estabeleceu como ponto de partida o mapeamento do patrimônio cultural corporal das crianças. Solicitou que os alunos produzissem registros que indicassem as práticas corporais vivenciadas nas férias e as que ocorriam cotidianamente em suas comunidades. O propósito dessa atividade foi selecionar a manifestação a ser estudada dentre as pertencentes ao universo local. Logo, entendemos que ouvir as crianças é uma atitude que caracteriza a prática do professor.

Partindo dos registros que apontavam os significados dados pelas crianças às manifestações corporais, surgiu um tenso debate quanto à adoção da brincadeira da amarelinha como tema das aulas. O professor observou que essa discussão estava polarizada na turma marcava simbolicamente um grupo específico, pois constatou certo preconceito em relação à faixa etária. “Brincadeira de bebê ou de criança?”, essa foi uma das falas mais disseminada pelas crianças nas aulas iniciais.

Como trabalhar uma manifestação corporal com e a partir dos alunos, ao mesmo tempo em que acena para ser contemplada nas aulas, também restringe por estar atrelada a algo secundarizado? Este questionamento juntou-se às expectativas de aprendizagem propostas pelo professor.

Cabe apontar que o contexto atual está fortemente invadido pelos veículos de informação. Por meio das diversas mídias, as crianças acessam variados discursos. Um deles diz respeito ao modo ideal de ser criança, podendo inclusive produzir efeitos de verdade no comportamento das mesmas, atuando na construção de representações a respeito do que é ser criança e quais brincadeiras realizar. Isso pode conferir maior ou menor status às práticas em função da faixa etária.

O discurso utilizado pelos alunos evidenciou o menor status que é dado à amarelinha, quando está atrelada à brincadeira de bebê. Com intuito de contribuir com novas leituras, o professor utilizou algumas estratégias: vivências, discussões e registros sobre a manifestação estudada. Da mesma forma, pesquisou na sala de informática, juntamente com as crianças, outras formas de brincar de amarelinha. Nesta ocasião, foram recolhidos vídeos e textos sobre a manifestação.

Outro ponto que caracteriza a pedagogia narrada foi a abertura aos alunos para que atribuíssem novos significados à manifestação. Com isso, o professor posicionou os alunos como sujeitos históricos e produtores de cultura.

Sem perder de vista o discurso que atribuiu um menor status à brincadeira - quando atrelada aos bebês, e tencionando a desconstrução do mesmo, o professor apresentou vídeos com sujeitos distintos brincando de amarelinha. Articulou essa atividade a outra: uma visita ao CEI que se localiza próximo à unidade educacional para que as crianças pudessem identificar práticas semelhantes e distintas daquelas praticadas na EMEF, além de verificar se as crianças pequenas brincam de amarelinha.

O acompanhamento pedagógico com a utilização dos registros, conversas com as crianças, utilização de variados textos sobre a chegada da manifestação ao país, diferenças regionais, vídeos, roteiro de questões e a saída pedagógica monitorada, possibilitou aos estudantes vivenciar e refletir sobre os saberes que possuíam sobre a brincadeira. Ao aceitar essas condições, o professor criou a possibilidade de todos serem respeitados, além de valorizar o universo infantil. O que demonstra uma preocupação em não limitar sua prática pedagógica ao movimento em si, mas estabelecendo uma relação com a dinâmica social na qual a manifestação está inserida. Com isso, o professor contribuiu para que seus alunos desconstruíssem a representação de que a amarelinha é brincadeira de bebê.

As atividades realizadas demonstraram que o projeto foi além da provocação inicial apresentada no título do trabalho, uma vez que as crianças tiveram a oportunidade de perceber que não se trata de brincadeiras de bebê, mas que tanto crianças, adolescentes e adultos podem se envolver com a manifestação corporal estudada.

# CREW 6@B: skate de dedo é brincadeira sim. E daí?<sup>3</sup>

## Apresentação

A professora atua na unidade escolar desde o início de 2013. A turma com a qual o projeto foi desenvolvido era considerada por outros professores ruim e indisciplinada pelos professores, uma turma onde nada que se propõe dá certo. Como forma de desconstruir esses discursos, o que se apresenta teve por intenção criar uma outra identidade para a turma da 6ª série B, como um grupo solidário, criativo e empenhado na produção de práticas culturais contra-hegemônicas.

Esse relato se construiu de maneira singular, diferentemente dos outros que compõem essa obra, o material foi coletado por meio de gravações de áudio realizadas pela própria professora autora, relatando suas aulas na íntegra. Durante o período de transcrições, costumávamos conversar muito sobre as aulas. Nessas conversas, não pude deixar de influenciar a autora com minhas opiniões e argumentos que terminaram por contaminar o relato, espero que de uma forma positiva. Minha maior atenção foi dada às atividades de problematização, que a meu ver buscaram considerar a complexidade das relações de poder que atravessam as práticas corporais e às quais devemos nos atentar ao pôr em prática um currículo cultural. outras formas de ser e estar no mundo.

Com esse olhar crítico direcionado às relações de poder que atravessam a cultura corporal, a professora notou que os alunos

---

3 Projeto desenvolvido pela Profa. Aline Santos do Nascimento e comentado pela Profa. Carina Xavier de Moraes.

gostavam muito de praticar determinada brincadeira em seus horários vagos, mesmo que proibida de acordo com as regras da escola. A professora decidiu realizar um mapeamento com o objetivo de planejar atividades de ensino sobre a manifestação que estava sendo ali silenciada. Durante as vivências e estudos, emergiram alguns discursos preconceituosos sobre a prática, que desvalorizavam a brincadeira e o representante infante. Preocupada com isso, ela propôs problematizações que tencionaram compreender as opiniões dos alunos que não percebiam os preconceitos presentes, principalmente no que diz respeito a seus sujeitos representantes. Para tanto, foram necessárias diversas atividades de problematização, muitas rodas de conversa e também refletir sobre alguns conceitos que norteiam o currículo cultural, como hibridismo, poder e identidade, brevemente descritos a seguir na voz de seus autores.

Com base em Foucault, Neira e Nunes (2009), afirmam que o poder não se polariza, está descentrado e esparramado nas relações que compõem o tecido social. Segundo Foucault (1988), saber e poder estão entremeados, um sendo veículo e resultado do outro. Nesse sentido, não nos faculta lutar contra o poder, nem pensar que os conhecimentos curriculares poderiam estar livres dele, pelo contrário, resta-nos admitir que estão suscetíveis a uma série de dispositivos regidos pelas instituições, leis e ciências, cabendo assim, num cenário educativo culturalmente orientado, problematizar a maneira como determinados discursos produzem saberes naturais, absolutos e universais. Na prática relatada a seguir ganham visibilidade as relações assimétricas de poder entre esporte e brincadeira e entre cultura infantil e o adultocentrismo, identifi-

cado nos discursos sobre quem seriam os verdadeiros representantes da manifestação fingerboard.

Essa discussão sobre os representantes do fingerboard trouxe à tona a reflexão com os alunos sobre identidade, definida por Hall (2006) como uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente de acordo com as representações culturais que nos rodeiam. A identidade é definida historicamente. Porém, é importante lembrar que no cenário pós-moderno, a instabilidade, a contradição e o deslocamento são características indelévels.

Quando Hall (2006) questiona: “O que está em jogo na questão de identidades?”, traz uma pertinente reflexão a qual devemos nos atentar ao propor atividades de problematização, para assim não cairmos na armadilha pedagógica constituída por possíveis e arriscados binarismos entre identidade e diferença, em que ambas se oporiam de maneira vertical e estagnada. Enfim, admitir o jogo complexo que se estabelece entre as relações de poder é um desafio genealógico<sup>4</sup>.

Para admitirmos que a complexidade e instabilidade atravessam as práticas corporais é preciso abordá-las do modo como elas ocorrem na prática social e considerar os discursos que as produzem. Se continuarmos privilegiando conhecimentos pretensamente puros e neutros, nossas aulas refletirão a mesmidade e rigidez desse pensamento.

Por isso é necessário conceber os conhecimentos escolares

---

<sup>4</sup> Ver Foucault : A história da sexualidade I - a vontade de saber.

como híbridos culturais. De acordo com García Canclini (2003), os currículos escolares pensados como híbridos culturais são espaços-tempos em que os bens simbólicos são “descoleccionados, desterritorializados e impurificados”, num processo que simboliza a fluidez e o “borramento das fronteiras entre as culturas, do eu e do outro, e torna menos óbvias e estáticas as relações de poder”.

O currículo, hibridamente construído, oferece-nos novas possibilidades de reflexão sobre a complexidade dos processos culturais, políticos e sociais que o configuram, sobretudo no que diz respeito à organização formal e técnica do ensino, cuja pretensão é a de transmitir conhecimentos curriculares “puros” (MATOS; PAIVA, 2007). O conceito de hibridismo permite vislumbrar novas perspectivas de análise para a compreensão dos processos de reconhecimento, de legitimação, de interpretação e de apropriação das manifestações da cultura corporal (NEIRA; NUNES, 2009).

Outro aspecto importante que emerge no relato a seguir e que se caracteriza como princípio do currículo cultural é a “justiça curricular”, empregada pela professora para justificar a pertinência do estudo do fingerboard como prática de resistência ao currículo hegemônico da Educação Física tradicionalmente posto em prática.

De acordo com Conell (1993 apud NEIRA; NUNES, 2006), o princípio da justiça curricular propõe que quando os saberes dos diversos grupos que compõem a sociedade passam a ser valorizados pela instituição educativa, o currículo passará a refletir os anseios e peculiaridades de uma sociedade mais democrática. Aplicando-se à prática relatada a

seguir, tal princípio nos ajudará a compreender a importância de tematizar o fingerboard e das discussões que ocorreram sobre as relações de poder que apareceram entremeadas nessa manifestação.

## **Desenvolvimento**

No retorno das férias de julho, em meu primeiro encontro com a turma da 6ª série B da EMEF Castor, propus elegermos coletivamente quais manifestações da cultura corporal investigaríamos naquele período. Começamos com uma avaliação do primeiro semestre e uma análise do mapeamento inicial que eu havia realizado. Nesse mapeamento, procurei me atentar à presença na escola de práticas que, tradicionalmente, são excluídas dos currículos da Educação Física. Em acordo com as atuais Diretrizes da Educação Básica, procurei reconhecer os sujeitos da educação, inserindo suas práticas culturais no currículo.

Com este intuito, notei que muitos realizavam manobras com o fingerboard, brinquedo popularmente conhecido como skate de dedo, durante os horários de entrada, saída e intervalo. Os alunos trocavam rodinhas, conversavam sobre seus componentes e manobras. Saltou aos olhos também o fato de que guardavam rapidamente o material aos serem flagrados, aparentemente com receio de que eu pudesse retirá-lo e proibi-los de brincar.

Ao iniciar a aula, expliquei que nosso trabalho não se resumiria apenas a vivências práticas. Teríamos também o suporte teórico necessário às discussões fomentadas por meio de pesquisas (internet,

jornal, textos, revistas, vídeos, filmes etc.). Em nossos estudos, deveríamos aprofundar conhecimentos sobre a prática eleita, conhecer seus representantes e discutir como ela é vista na sociedade atual.

Ao questioná-los sobre as manifestações da cultura corporal que teriam interesse em estudar, os alunos apontaram os esportes. Eu propus realizarmos um mapeamento específico sobre o tema e, para tanto, solicitei aos alunos que criassem um mapa, cujo centro seria suas casas, indicando a presença de práticas corporais presentes na comunidade do entorno. Propus fazermos uma categorização das práticas que aparecessem nos mapas construídos e, a partir da eleição da manifestação, deveríamos definir os objetivos do projeto.

Consultei os alunos sobre cada manifestação que apareceu dentro da categoria indicada por eles, um aluno citou o futebol e houve um debate entre os que não queriam e os que queriam. Um aluno se manifestou dizendo que as aulas voltariam a “ser como antes”, comparando-as num sentido negativo. Quando surgiram o vôlei, basquete e handebol, não quiseram aprofundar porque já tinham estudado.

Por conta das observações que fiz acerca do fingerboard, citei o skate. Neste momento, todo mundo começou a gritar na sala: “É esse! É esse é esse!”. Perguntei-lhes o porquê daquela euforia e a aluna Milena disse que existem várias pistas de skate perto do CEU Sapopemba, que fica próximo à escola. Disse, também, que frequenta essa pista e participa de algumas competições com o skate tradicional e com o skate de dedo.

Ao pedir para que a turma contasse mais do que sabiam sobre o skate de dedo, disseram que estava presente na escola toda, e quando podiam, ficavam trocando rodinhas e peças, que montavam rampas com papelão fora da escola, mas que sua prática dentro da escola era proibida. Posicionei-me, afirmando a relevância de estudarmos práticas corporais que são marcadas negativamente dentro da escola, a fim de compreendermos melhor a construção dessas imposições. Após minha fala, o Caio, um aluno que é visto por muitos como indisciplinado e ausente, levantou a mão e disse: “Prô, eu sei que eu não participei do semestre passado porque eu não gostava de dançar, mas se for skate eu até topo, porque eu tenho vários skates de mão na minha casa e se a senhora quiser, eu posso trazer pra gente poder ensinar quem não sabe e a gente pode trocar, fazer várias coisas.” Os colegas olharam surpresos porque ele nunca havia participado das aulas. Essas falas foram de fundamental importância, pois ninguém sabia, por exemplo, que ele tinha vários skates de dedo ou que a Milena participava de competições.

Após este contato com a turma, fiz algumas reflexões sobre práticas híbridas<sup>5</sup> e me dei conta de que o skate de dedo poderia se desdobrar em conteúdos legítimos de ensino, sendo desnecessário abordar o skate tradicional. Essa constatação dialogou com a intenção inicial do projeto de criar possibilidades de estudo sobre práticas silenciadas na escola, no caso, o skate de dedo. Eleita a manifestação, deveríamos definir alguns dos nossos objetivos de trabalho.

Os objetivos definidos para este trabalho foram: potencializar a voz dos representantes e valorizar a manifestação skate de dedo; com-

---

5 O termo foi discutido com os alunos no caminhar do projeto.

preender o skate de dedo enquanto manifestação histórica, social e política de um determinado grupo; identificar e adotar uma postura crítica frente às práticas discursivas do skate de dedo, que circulam na sociedade e regulam comportamentos.

Também elegemos algumas expectativas de aprendizagem a partir das Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação: “compreender a plasticidade da cultura, a partir do processo de ressignificação, identificando tanto a si próprio quanto aos colegas como produtores culturais a partir das construções coletivas de novas formas de praticar o skate de dedo”; “compreender a transformação e a manutenção do esporte enquanto prática hegemônica da cultura corporal, relacionando-a com as situações vivenciadas”; “identificar as práticas discursivas presentes nos esportes que reforçam pejorativamente a infância e a brincadeira”; “identificar as relações de poder presentes nas práticas (local e global), sugerindo propostas para democratizar essas relações; elaborar formas de registro considerando a vivência da atividade”.

Para o nosso segundo encontro, solicitei que os alunos trouxessem seus skates de dedo. Tive como objetivo mapear os conhecimentos que tinham sobre o brinquedo e como eles se traduziam na prática. Iniciei este encontro registrando na lousa algumas questões sobre o skate: tipos, representantes, vestimentas, locais de prática, manobras e possibilidades de vivenciar o skate na escola. Apesar de entender que focaríamos o skate de dedo, nesse momento, procurei não restringir as questões, pois os códigos das duas manifestações (skate e skate de dedo) ainda não apresentavam distinções na leitura inicialmente feita

pelos alunos. Como meu objetivo era reunir o máximo de informações sobre o que sabiam, escolhi questões bastante amplas, abrangendo inclusive o skate, mesmo porque algumas manobras, obstáculos e peças possuem os mesmos nomes. Solicitei aos alunos que fizessem o registro individualmente e me entregassem.

Dentre as respostas, emergiram opiniões como: “o skate é divertido e radical” e, também, informações como: “skate é shape, truck, rodas, parafuso”; “é uma prancha de quatro rodas”; “um negócio que você fica em cima e tem lixa”; “é um esporte, forma de vida e diversão”; além de depoimentos: “minha vida e minha arte”, no caso da Milena (que participa de campeonatos). Sobre os seus participantes, em vários registros apareceram a Milena e o Caio como representantes reconhecidos dessa prática. Sobre as manobras, apareceram flip, hole, rolamento, 360° e vertical. Sobre as possibilidades de vivência na escola: “estudando sobre o tema”; “praticando-o na quadra e em jogos virtuais”.

Após a entrega dos registros, procurei deixar os alunos à vontade com o artefato trazido para a sala de projetos, um espaço bem razoável. Assim, teria mais dados a respeito das manobras que conheciam e das negociações entre eles. Registrei este contato, filmando com meu celular. No decorrer da vivência, os alunos criaram rampas, colocando as mesas e as carteiras encostadas umas às outras. A aula atendeu o objetivo de mapear os conhecimentos dos alunos sobre a prática estudada.

No final da aula, um aluno me perguntou se ele poderia tra-

zer vídeos que ensinavam a fazer diversas manobras com o skate de dedo. Aceitei sua proposta, pois veio ao encontro dos encaminhamentos que havia planejado de ampliarmos os conhecimentos sobre a manifestação.

Na data combinada, o aluno trouxe três vídeos sobre os quais tomei conhecimento junto com a turma. O primeiro apresentava manobras realizadas no ambiente doméstico, entre obstáculos feitos com pedras, caixas de isopor e rampas de madeira. O segundo vídeo, melhor elaborado, com replays e slowmotion, atendeu o intuito de nos ajudar a identificar algumas manobras, pois na leitura feita pelos alunos, haviam classificado certas manobras como sendo de alta desenvoltura e dificuldade e com base nessa observação, recomendaram iniciar as vivências por movimentos mais simples. Durante a assistência, atentei às falas dos alunos: “Uau! Nossa, olha ele é maneiro!”; “Esse é bem melhor que aquele né professora?”; “Os caras manjam muito! Nossa véio olha isso!”; “O que esse cara tá fazendo?”; “Que loucura!”. Já o terceiro vídeo apresentava uma competição dentro de uma loja de skate, na qual participavam jovens e uma criança pequena. Os alunos demonstraram grande interesse sobre como as pessoas levam a sério a prática do skate de dedo, sendo, em determinados espaços, reconhecida como esporte.

As falas refletiam empolgação e surpresa: “Nossa, essa aula foi muito legal, acabou muito rápido”, isso fez com que minha expectativa com relação ao estudo crescesse. Após as análises dos vídeos, os alunos retornaram à vivência das manobras apresentadas. Para tanto, já tínhamos um número maior de skates de dedo, sendo

possível montar grupos menores, o que aumentou a oportunidade de acesso e manuseio do material. Novamente, filmei o trabalho.

Na aula seguinte, levei um vídeo que havia montado a partir das gravações das vivências com o intuito de avaliarmos se as estratégias de registro utilizadas atendiam às nossas necessidades. Durante a apresentação do vídeo, percebi que alguns alunos se impressionaram ao se verem realizando manobras. No momento em que Geované<sup>6</sup> apareceu todos ficaram empolgados, porque ele estava participando, conseguiu manusear o artefato e sua performance fora filmada. Isso gerou uma expressão de orgulho e satisfação na turma.

Após a apreciação do vídeo, perguntei se seriam capazes de identificar algumas manobras apresentadas. Diante da resposta positivas de alguns alunos, pedi para que, a partir da aula seguinte, fossem responsáveis por trazer os nomes das manobras e instruir os demais colegas. Sugeri construirmos pistas, a exemplo do que havíamos visto no primeiro vídeo. Os alunos aceitaram a possibilidade e destaquei que para a próxima aula trariam tudo o que poderia ser utilizado na construção como cola, papelão, folhas de madeira, isopor etc.

Iniciei a aula seguinte fazendo um levantamento dos materiais disponíveis e dividimos a sala em seis grupos de acordo com os alunos que iriam instruir os demais na realização das manobras. Eles sentiriam grande dificuldade na construção das pistas, pois

---

<sup>6</sup> O aluno tem deficiência intelectual e interage muito pouco com os colegas durante as vivências. Alguns alunos sempre ficam ao seu lado tentando explicar e ajudando para que o mesmo não fique sem fazer nada e, neste momento, vê-lo realizar a prática sem o auxílio de ninguém foi uma grande conquista.

diferentemente do que havíamos pensado, foi algo extremamente trabalhoso em relação ao acabamento, em termos de manuseio dos materiais e também na funcionalidade das pistas, pois o skate de dedo deveria deslizar com fluidez. A construção demandou mais tempo do que o planejado, tivemos que usar três aulas.



No decorrer da semana, dois alunos da 7ª série que sabiam o que os colegas da 6ª estavam estudando e que eram praticantes de skate de dedo, me consultaram sobre a possibilidade de organizarem um campeonato de skate de dedo no “Dia da Primavera”, data festiva prevista no calendário escolar. Os dois se colocaram à disposição para tudo o que eu precisasse no projeto, uma possibilidade interessante de obtermos informações dos representantes da prática. Diferentemente da anterior, a questão 2 procurou verificar o quanto os estudantes conheciam sobre as três manifestações: capoeira, hip-hop e futebol de várzea. Essas práticas foram escolhidas porque fazem parte dos temas a serem trabalhados no primeiro semestre, de acordo com a proposta curricular do Estado de São Paulo. A discussão foi tímida, os estudantes mencionaram poucas informações sobre as práticas.

Ao reencontrar a turma, consultei-os sobre a possível visita dos dois colegas da 7ª série. Demonstraram grande interesse. Argumentei que teríamos que realizar, apesar do pouco tempo de aula, três atividades: montar o questionário dirigido para a visita dos alunos da 7ª série; terminar as pistas de skate; e os alunos responsáveis por cada grupo deveriam apresentar pelo menos uma manobra. Não houve tempo de realizar a terceira atividade, que ficou para a próxima aula.

Construímos treze questões para os nossos visitantes, baseadas em aspectos técnicos: funcionamento, composição, regras, manobras, competições, modelos e peças recomendadas para eventos oficiais. Não surgiram questionamentos sobre o motivo pelo qual eles gostam do skate de dedo, por exemplo, e resolvi não direcionar a essas questões por entender que, por estarmos finalizando o processo de construção das pistas, poderíamos focar na realização dos movimentos.

Na aula seguinte, um deles, o Igor, não pode vir, mas seu colega Richard compareceu e trouxe com ele alguns skates de dedo e também se desculpou pelo nervosismo, dizendo nunca ter passado por uma experiência dessas.

Em determinado momento, indo além do questionário dirigido anteriormente organizado, uma aluna perguntou como ele tinha conhecido o skate de dedo. Richard respondeu que uma vez estava andando de skate e um amigo apresentou o artefato para ele, que gostou e começou a praticar, conhecendo mais manobras através

de vídeos na internet. Aproveitei o espaço e perguntei se ele sofria algum preconceito por ser praticante do skate de dedo e ele disse que não, que é muito tranquilo e que não há nenhum indício de preconceito, já que é uma prática muito comum na rua dele e que se sente muito confortável com isso.

Ao final, Richard apresentou algumas manobras que os alunos, finalmente, vivenciaram nas pistas construídas por eles. Ele parabenizou os colegas e agradeceu a oportunidade, dizendo nunca antes ter presenciado um momento assim na escola. Eu me senti muito feliz com suas palavras.

Com o objetivo de aprofundar os nossos conhecimentos sobre o skate de dedo, muito bem apresentado pelo Richard, pedi para que na próxima aula os alunos me trouxessem uma pesquisa com todas as informações que encontrassem na internet. Avaliei que seria importante sabermos um pouco mais sobre quem são as pessoas que praticam o skate de dedo, como e onde surgiu esta prática.

Apenas dois alunos trouxeram a pesquisa, ambas de conteúdo bem explicativo, identificando componentes, informando sobre competições, mas nada sobre quem eram seus representantes. O objetivo para a atividade de pesquisa não foi atingido, pois nós já tínhamos falado bastante sobre a parte física do artefato e este conteúdo acabou se repetindo no material trazido. Ou seja, não avançaríamos no sentido de investigar os códigos da cultura do skate de dedo, que poderiam emergir a partir dos discursos de seus praticantes.

Decidi trabalhar com um texto<sup>7</sup> do Jarder Muller<sup>8</sup>, que conta um pouco da história do skate de dedo. Apresentei brevemente o material e solicitei que uma aluna fizesse a leitura para a turma.

O texto menciona preconceitos que possivelmente atravessariam a prática corporal em estudo, como o boom de moda fingerboard, que fez com que, de maneira geral, fosse visto como uma coisa passageira, de pouca legitimidade e como uma brincadeira de criança. O autor não se prolonga nessas questões, mas como forma de defender seus praticantes e legitimar a prática, afirma que as crianças não praticavam.

Após a leitura fiz as seguintes provocações: As crianças não andavam ou não andavam direito? Por que elas não andavam? E se era modinha, por que as crianças não teriam entrado nessa moda? Os questionamentos pretendiam estimular a reflexão dos alunos sobre quem poderia ser visto como o verdadeiro representante da prática skate de dedo e porque o representante infante seria algo pejorativo.

Todavia, os alunos rebateram a pertinência desse questionamento, dizendo que para eles “não tinha nada a ver”, afirmando que o skate de dedo não era uma coisa de criança e que eles não viam preconceito e que, como hoje em dia, já existem competições nacionais e internacionais, essas questões de ser de criança ou de modinha, cairiam por terra. Em coro afirmaram se tratar de um esporte sem preconceito. Isso me deixou muito preocupada.

<sup>7</sup> Disponível em <http://ptfingerboard.blogspot.com.br/2007/09/historia-do-fingerboard-contada-por.html>  
<sup>8</sup> Jarder Muller é um representante do skate de dedo de grande relevância. É reconhecido por muitos como sendo o precursor/protagonista da prática do no Brasil. Criou, em 2003, a marca Evolve, uma das marcas mais fortes no cenário atual.

Solicitei que me entregassem no próximo encontro um breve registro daquilo que haviam compreendido sobre o texto. A ideia era proporcionar o confronto dos argumentos do texto com o que ouviram do colega Richard. Com isso, pretendia problematizar os discursos preconceituosos que envolvem a prática do skate de dedo, sobretudo relacionados à infância e, a partir daí, possivelmente atribuir novos significados à prática.

Como material de apoio, montei um painel com diferentes posições de sujeito sobre a prática. Colei falas de um grupo de jovens e crianças que propaga o skate de dedo, reconhecido como *Projeto Skate de Dedo de Volta*<sup>9</sup> e que promove suas ações por meio de palestras, demonstrações e oficinas direcionadas ao público infanto-juvenil. Confrontei suas falas com os dizeres de Jarder Muller, de que as crianças não praticavam o skate de dedo.

Inseri depoimentos presentes num fórum virtual de discussão entre fingerboarders sobre o fato de sofrerem ou não preconceitos. Nos depoimentos, estão presentes falas como: “isso é coisa de criança” e “dentro das escolas, muitos professores pegam e escondem o brinquedo”.



9 O projeto pode ser conhecido através do sítio: <[www.skatededododevolta.blogspot.com.br](http://www.skatededododevolta.blogspot.com.br)>.

Apresentei as informações contidas no painel aos alunos e pedi para que analisassem, procurando confrontar os diferentes pontos de vista ali presentes. Provoquei-os com as seguintes colocações: se as pessoas acham que é coisa de criança e alguns praticantes afirmam que não é, por que, do outro lado, as crianças e os jovens estão produzindo as ações do fingerboard? Quem é visto como seu verdadeiro representante? Qual o sentido da expressão: trazer o fingerboard de volta? Será que ele já é coisa do passado? Está voltando ou se transformando?

O aluno Leon iniciou sua análise da seguinte maneira: “Professora, minha irmã me zoa dizendo que eu não tenho nada o que fazer, e que eu gasto dinheiro com besteiras”. Gustavo disse que o pai dele fala que skate é coisa de maloqueiro (nessa fala os representantes do skate tradicional ou de dedo aparecem colocados como pertencentes ao mesmo grupo cultural). A Milene (a aluna que participa de competições com o fingerboard) se manifestou da seguinte maneira: “Não é coisa de criança não, mas sofre muito preconceito, porque as pessoas acham que é coisa de criança, mas não é!” Então eu perguntei: “Mas, você se acha uma criança? O que significa ser coisa de criança?” A turma ficou bastante agitada com a provocação, mas fecharam o assunto e encerraram a discussão dizendo que cada um tem uma ideia do que é ser “coisa de criança”.

Por entender que os alunos ainda possuíam uma visão naturalizada dos discursos sobre a infância que atravessam a prática, resolvi retomar a discussão na aula seguinte. Retomei alguns conceitos do currículo cultural da Educação Física, que me ajudaram a

planejar as aulas e se mostraram referências importantes para que os alunos entendessem melhor o processo que estavam vivenciando. Parti da questão de identidade, no seguinte sentido: a maneira como eu vejo o outro tem a ver com a ideia de reconhecimento e também de negação. A partir das referências socialmente construídas que cada indivíduo possui, ele aceita ou rejeita os códigos presentes nas manifestações culturais. O preconceito estaria dessa forma atrelado a essa produção social e discursiva da diferença.

Procurei exemplificar o processo de atribuição de significados para os alunos da seguinte maneira: as significações ocorrem a partir do contexto cultural em que se está inserido e da própria experiência. Atribuem-se significados ao skatista conforme as vestimentas, maneira de falar, gestos e estilo de vida. Essa é uma questão de identidade, que passa pelo pertencimento; se eu não me vejo como pertencente a esse conjunto de significados do skate, eu posso rejeitar seus códigos com base nas referências que possuo, que quanto mais rasas forem, mais perigosas são.

Conversamos também sobre os conceitos de hibridismo e ressignificação. Expliquei que hibridismo<sup>10</sup> se trata da fusão de duas ou mais culturas, expressa numa manifestação cultural, criando uma terceira esfera com significados próprios, que não é apenas a soma das duas anteriores, e sim uma nova criação.

---

10 A ideia de culturas híbridas foi proposta por García Canclini na década de 1990 para pensar a modernidade latinoamericana, sob o argumento de que esta havia produzido uma modernidade sui-generis, caracterizada pela mistura de culturas, pela proliferação de estratégias e pela pluralização de temporalidades, ele cita sedimentação, entrecruzamento e justaposição de diferentes tradições e códigos culturais que fomentaram a modernidade latino-americana (MATOS; PAIVA, 2007, p. 186).

A hibridização ou hibridação busca superar os congelamentos identitários e as metáforas preconceituosas, levando a uma desconstrução do currículo. No nosso caso, a prática do fingerboard estaria colonizada por um discurso adultocêntrico. Nesse sentido, um currículo híbrido cultural torna-se crucial para admitir que na prática do fingerboard, a diferença esteja marcada pelos discursos que negam, invisibilizam e desvalorizam a infância e o brincar.

Julguei também necessário falar um pouco sobre o processo de desterritorialização usado por García Canclini para ilustrar a hibridação, – que significa a perda da relação entendida como natural entre a prática e seu espaço geográfico de origem, fazendo emergir realocações territoriais relativas e parciais, criando novas possibilidades simbólicas (apud MATOS; PAIVA, 2007). Em nossos estudos sobre o fingerboard descobrimos que nasceu vinculado ao skate tradicional e era praticado apenas em lojas por skatistas tradicionais. No entanto, ao longo de seu processo de popularização, ganhou território nas escolas, nas ruas e principalmente na internet.

Falei com os alunos também sobre a ressignificação, que implica em atribuir, com base na própria experiência cultural, novos significados a um artefato produzido em outro contexto (NEIRA; NUNES, 2006). Em uma situação didática, trata-se de posicionar os alunos na condição de produtores de cultura sobre o tema em questão. No caso do fingerboard, poderíamos adaptá-lo à casa dos alunos, que poderia virar um skatepark. O tanque poderia ser uma pista, livros seriam palcos e, o controle remoto, obstáculo. A própria escola, a partir do momento em que deixa de proibir a práti-

ca, se torna uma rica possibilidade de adaptação e ressignificação. Quando os praticantes não utilizam apenas as pistas tradicionalmente conhecidas, eles estão ressignificando os materiais que estão disponíveis. Lembrei aos alunos que o fingerboard surgiu exatamente dessa maneira, trata-se de um híbrido e de uma ressignificação, pois os dois são processos complementares e indissociáveis.

Para elucidar melhor esses importantes conceitos do currículo cultural, selecionei um vídeo do YouTube que apresenta o hibridismo a partir de um exemplo simples e interessante, uma pizza de chocolate. A pizza, de origem italiana, é tradicionalmente degustada salgada, porém, ao se popularizar e perder seu território, assume novas características e sabores, inclusive o inusitado chocolate.

Durante minha explicação, pude perceber que os alunos foram entendendo, pois mencionaram outros exemplos, dentre eles o beyblade. Dois alunos me mostraram uma tampinha de garrafa e um CD cortado ao meio como sendo o beyblade, uma espécie de pião que haviam construído. “De um lado eu tenho um cd, que como está cortado no meio, a gente provavelmente não iria utilizar e uma tampinha de detergente, e quando unimos esses materiais, eu tenho o beyblade”. Afirmaram que o objeto se tratava de uma ressignificação de um brinquedo que é caro nas lojas, sendo um artefato construído a partir de objetos de reuso. Nossas reflexões sobre esse tema demandaram mais duas aulas.

Com o objetivo de avaliar o que eles haviam entendido sobre a aula e para dar continuidade às discussões, pedi para que respondessem a três questões: 01. Identifique práticas híbridas; 02. Quais

são os esportes em miniatura que você conhece? 03. Tendo em vista o processo de resignificação e hibridização, você acha que na sociedade atual existe alguma prática neutra, original? Justifique. Para analisar as respostas, separei-as em três colunas.

**Práticas híbridas:** Arroz doce // Avião de bexiga // Natureza // Calça jeans // Celular // TV // Comidas // Ventilador de teto // Câmeras fotográficas // Skate de dedo // Bicicletinha // Arco Iris caseiro // Pega-pega americano.

**Esportes em miniatura:** Futebol de botão // Hóquei // Fingerboard // Bingo // Bola de chaveiro // Pebolim // Boneco // Patins e dedo // Boneca // Pião // Bolinha de gude // Carrinho // Casinha.

**Prática neutra:** Não, porque quase nada hoje em dia pode ser considerado neutro // Não, porque os produtos se adaptam as coisas que agradam a sociedade de hoje em dia // Não porque as pessoas vão fazendo novas coisas com objetos que já existem // Não, porque antes não tinha tecnologia // O esporte que eu acho que é neutro é a corrida, porque passa na TV e faz bem // Não conheço // Correr, porque é igual a correr atrás do busão // Atualmente as coisas são as mesmas, só que mais evoluídas // Sim, a nataçao, porque é uma piscina com água e nunca muda // Eu acho que não, porque o ser humano sempre muda. Porque quando eu corro no campo não é igual quando eu corro para pegar o busão.

Como encaminhamento para a próxima aula, os alunos teriam que trazer todos os artefatos e práticas que eles reconheciam como híbridos e ressignificados, para que pudéssemos explorá-los e vivenciá-los, com o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre eles. Refletindo sobre esses registros e a necessidade de um fechamento do projeto, observei a possibilidade de propor uma outra atividade de problematização sobre os marcadores que apareceram na prática do fingerboard na mesma aula em que fariam as vivências.

Dei início à aula, retomando a discussão sobre os conceitos estudados no encontro anterior e postando na lousa os objetivos que pretendia alcançar: problematizar as relações assimétricas de poder entre criança e adulto, adulto e o brincar e a relação entre esporte e brincadeira, além de perceber os discursos que regem estas relações. Ao lado dos objetivos coleí um cartaz com os dizeres “Criança – Adulto não pode” e, ao lado, outro com os dizeres “Adulto – Criança não pode”. Expliquei que o objetivo da aula posto na lousa era fundamental para entendermos as disputas por significado entre representantes infantis e adultos dentro da prática do fingerboard. Os alunos que haviam trazido brinquedos deveriam explicar como haviam sido construídos, como se brincava e, então, classificá-los inserindo-os nas respectivas cartolinas com seus próprios argumentos, justificando a escolha.

Após a apresentação, retomei a lista de práticas híbridas e/ou ressignificadas construída pela sala, que também seriam objeto da categorização “de criança” ou “de adulto”. O fingerboard e a

bicicletinha de dedo foram inseridos nas duas cartolinas, pois os alunos alegaram que tanto criança como adulto praticam, cada um com um objetivo diferente, ora como esporte de competição, ora como brincadeira na rua. Uma aluna citou os patins como coisa apenas de criança porque, para ela, adulto não brinca com essas coisas pequenas. Depois desses dizeres perguntei então o que era próprio de criança e que adulto não poderia fazer e o que era próprio para adulto e que criança não poderia realizar.

Para criança, eles disseram que era proibido entrar no bora-bora ; ter filhos; ir para balada; não pode beber e fumar; trabalhar e viajar. Sobre o que lhes seria lícito, citaram apenas o brincar. Para adulto, um aluno disse que não pode brincar porque já passou da idade e aqueles que brincam são adultos com mente de criança ou crianças velhas. Muitos disseram que o adulto tem que trabalhar; precisa ter dinheiro.

Após estas colocações, fiz algumas perguntas: os adultos não brincam? Se não brincam, por que colocaram algumas brincadeiras na cartolina do adulto? É proibido adulto brincar? Por que só a criança pode brincar? Os alunos disseram que não tem problema nenhum o adulto brincar, mas que o adulto que brinca é uma eterna criança, ou uma criança velha, por isso colocaram as brincadeiras nos dois cartazes.



Após os comentários, colei na lousa um outro cartaz com informações sobre colecionadores de brinquedos e miniaturas. Disse aos alunos que colecionar poderia ser uma coisa atrativa, pois já que o adulto tem que trabalhar e ter dinheiro, poderia voltar a ser criança comprando e colecionando miniaturas. Disse também que para os colecionadores essa não é uma prática infantil e que em determinadas lojas a criança é proibida de entrar. Então perguntei: vocês acham que colecionadores são adultos com mente de criança ou crianças velhas? Responderam que não, porque era uma coisa que eles estavam investindo. Questionei de novo: então quem tem dinheiro pode? A sala ficou em silêncio. Pedi para que pensassem no assunto e colei na lousa o último cartaz com informações sobre a CREW Evolve que conta com a presença dos fingerboarders Lázaro Paz (que tem quatorze anos de idade e é diretor do Fingerboard de Volta) e Jarder Muller (representante adulto) e perguntei para a turma como poderiam os dois veicular o mesmo discurso adultocêntrico estando em posições opostas (criança/jovem versus adultos).

Disse que às vezes o próprio oprimido, no caso, a criança reproduz discursos hegemônicos afirmando que o fingerboard se trata de uma prática esportiva restrita a adultos e que nesta relação entre os discursos a brincadeira seria uma tolice comparada à seriedade e legitimidade conferida ao esporte.

Perguntei o que os alunos achavam da relação entre o esporte e a brincadeira e eles responderam: “o esporte é melhor”; “esporte é bom para o osso”. Disse que a resposta da turma ia num sentido

hegemônico e procurei instigá-los com exemplos de outros marcadores sociais, como situações em que a própria mulher reforça situações de opressão causadas pelo machismo, mesmo estando em desvantagem nessa relação. Os exemplos foram reforçados pela turma, ao citarem situações vivenciadas em suas casas, nas quais a responsabilidade sobre as tarefas domésticas é distribuída desigualmente entre filhos e filhas pelas próprias mães, desprivilegiando as meninas.

Para encerrar a aula, perguntei se concordavam em seguir o projeto no sentido de que o fingerboard pode ser uma brincadeira de criança, pois a nossa ação deveria ser contra as verdades absolutas produzidas pelos discursos que naturalizam as práticas e seus representantes. Deveríamos ser contrários a esta lógica da sociedade. Os alunos consentiram. Continuamos a aula, conforme o planejado, realizando as vivências dos materiais híbridos e ressignificados que os alunos trouxeram para a aula. Isso durou mais duas aulas.

Tendo em vista uma produção contra-hegemônica do grupo, propus utilizarmos as ferramentas de divulgação dos praticantes do skate de dedo, construindo nossas próprias crews. Em grupos, deveriam criar um logo e produzir vídeos sobre a prática. Disponibilizei material de captura audiovisual e os auxiliiei na produção dos vídeos. No fim, a turma produziu 12 crews, que abordavam temas diferentes (manobras, tutoriais, brinquedos híbridos, etc.).

Após a entrega das produções dos vídeos feitos pelos alunos,

encerrei nosso encontro parabenizando-os pelo cuidado com o material emprestado e pelo empenho na realização do projeto e rebati, com base no que eles haviam produzido, as falas presentes na escola de que essa seria uma turma problemática. Os alunos ficaram surpresos e contentes. Para fazermos o fechamento do projeto, disse que iria criar uma grande crew unindo todas as produções e divulgar na rede e que na aula seguinte, iríamos apreciá-la, pois a meu ver, essa seria uma forma de todos serem contemplados e representados.

## Considerações

Ao longo das aulas a diferença foi produzida pelos discursos que negam o ser infantil que pratica fingerboard, invisibilizando-o. Muitas vezes, as próprias crianças praticantes, em busca da legitimidade de uma prática híbrida, afirmam se tratar de um esporte, ou seja, de uma coisa séria, digna de respeito. Já que a manifestação emerge a partir do skateboard, num contexto de especulação mercadológica, associado às grandes marcas patrocinadoras de competições, é preciso criar uma identidade para ela, é preciso que ganhe prestígio e independência. Sendo assim, apareceram entremeadas questões assimétricas de poder entre brincadeira e esporte, praticante adulto e praticante criança ou jovem e, ainda, a relação fragmentada entre o adulto e o brincar, produzida por discursos que enaltecem o tempo produtivo e sua relação com o capital humano. Essas relações se delinearam como foco das problematizações pertinentes a uma prática multiculturalmente orientada que tematizou o fingerboard e a participação das crianças e jovens nesse universo.

Porém, é necessário considerar na análise do relato que apesar de a professora procurar sempre tomar as decisões coletivamente, conferindo aos alunos um papel importante no planejamento das aulas, nas avaliações e reorientações que se mostraram necessárias, nem sempre a tomada coletiva de decisão é sinônimo de colocar em prática um currículo democrático. Muitas vezes a decisão da maioria pode fazer prevalecer as vozes dos grupos dominantes. Haja vista a recorrência dos discursos que enalteciam o esporte e adultocentrismo presente na perspectiva de praticantes infanto-juvenis. O visitante da 7ª série, por exemplo, reproduziu um discurso naturalizado sobre a manifestação, dizendo não haver preconceitos e apagando as diferenças que deveriam estar no centro das discussões com os alunos. Por isso, considero relevante a insistência nas atividades de problematização e na hibridização como um conceito-chave que direcionou o trabalho por meio de leituras críticas.

A professora, em alguns momentos, reforçou em suas atividades uma visão esportivista, dando ênfase aos vídeos de alta performance e à participação dos alunos em campeonatos de fingerboard, essas preocupações se refletiram nas questões construídas pelos alunos para a entrevista. Ao participar do relato como parceira na construção da prática da narração, procurei interferir no sentido de legitimar a manifestação por meio de outros significados, além dos códigos do esporte.

Julgo necessário valorizar a prática sistemática de registro da professora, usando para isso os mais variados recursos. O que se

configurou como importante material para as avaliações que ocorreram ao longo das aulas e nos ajudou a compreender e narrar o interessante processo vivenciado pela turma da 6ª série B.

### Referências Bibliográficas

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas**: estratégias para pensar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2003.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MATOS, Maria do Carmo de; PAIVA, Edil Vasconcelos de. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. **Currículo sem fronteiras**. Rio de Janeiro: PUC, v. 7, n. 2, p. 185-201, jul./dez. 2007.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação física, currículo e cultura**. Phorte: São Paulo, 2009.

# Das lutas ao futebol: o que está em jogo?<sup>14</sup>

## Apresentação

O relato a seguir, narrado pela Profa Nyna, trata das lutas e do futebol. Descreve vários percalços burocráticos do cotidiano escolar e as formas que a docente empregou para lidar com eles. O percurso vivido pela docente demonstra como o ato de lecionar transita por territórios incertos e é repleto de negociações políticas.

## Desenvolvimento

O presente relato narra a experiência de estudo sobre o futebol vivido pela 8ª série C da EMEF Dona Jenny Gomes, no ano de 2013, estendendo-se por cinco meses. A escola, situada na Zona Leste da cidade de São Paulo e supervisionada pela Diretoria Regional de Educação da Penha, atende uma média de 1000 alunos do Ensino Fundamental, aproximadamente 200 alunos a menos que no último mapeamento realizado, e distribuídos em três turnos, sendo o noturno oferecido às turmas da Educação de Jovens e Adultos.

O início desse ano letivo representou um recomeço, visto que, eu não atuava como docente desde 2008. Foi um período em que meu contato com os alunos se restringiu aos corredores, reuniões de pais, pátio, portões, nos horários de entrada e saída, enfim, a espaços extraclasse e, assim, recomeçar constituiu-se em um desafio.

Esse retorno veio seguido de um estranhamento causado pelas respostas dos alunos acerca das minhas proposições para as aulas.

---

<sup>14</sup> Projeto desenvolvido pela Profa. Nyna Taylor Gomes Escudero e comentado pelo Prof. Alexandre Vasconcelos Mazzoni.

Contudo, o estranhamento não foi apenas da professora em relação aos alunos, mas também dos alunos em relação à prática pedagógica da professora, a qual pauta-se na perspectiva cultural do componente, defendida por Neira e Nunes (2009). Nessa perspectiva a noção de movimento humano desprende-se dos pressupostos da biologia e passa a ser concebido como uma forma de linguagem, assim sendo, entende que o movimento humano comunica significados, os quais são construídos culturalmente.

No entanto, a representação dos alunos que vem sendo construída ao longo de sua escolarização é de que a disciplina Educação Física deve dedicar-se ao ensino do esporte, mas a partir de uma perspectiva técnica, em que a repetição mecânica dos movimentos específicos do esporte contribuiria para o desenvolvimento das habilidades motoras necessárias à prática da modalidade em questão.

Romper com a soberania da prática, desligada das questões mais amplas que envolvem os sujeitos no seu cotidiano, compreendendo as práticas da cultura corporal dentro de seus limites contextuais sem adjetivá-las como melhores ou piores, constituiu-se em minha preocupação central, visto que compreendo que a escola não pode atuar como se não fizesse parte da vida dos alunos e ainda que a cultura é um espaço de luta por significados que se expressam por meio das práticas corporais, sendo assim, não pode ser analisada fora das relações de poder imbricadas na produção dos discursos que privilegiam certas práticas à custa do apagamento de outras.

Buscando aproximar-me dos alunos com vistas a estabelecer uma relação de fato democrática, compreendendo que isso implica necessariamente na análise da realidade, iniciei o mapeamento pelos espaços em torno da escola a fim de conhecer quais práticas corporais a comunidade vivenciava. Constatei que o mapa resultante está bem diferente do desenhado há cinco anos atrás, data do último mapeamento. As mudanças substanciais referem-se à presença de mais duas academias muito bem aparelhadas; a praça equipada com uma quadra, pista de caminhada e aparelhos para realização de exercícios. Por intermédio dos alunos tomei conhecimento da existência de mais três campos de futebol.

De posse dessas informações e já conhecendo os recursos físicos e materiais da escola, dos quais a Educação Física pode se valer, comecei o mapeamento das práticas corporais presentes no universo experiencial dos alunos, com a intenção de selecionar a manifestação cultural corporal que iríamos estudar. Essa avaliação diagnóstica permitiu estabelecer uma conexão com a vida deles possibilitando uma atribuição de sentido extremamente importante para o desenvolvimento do trabalho nas aulas. Ressaltei a importância de registrarmos as atividades realizadas. Por essa razão chamei a atenção para a necessidade de um caderno, dessa forma, tanto o professor quanto os alunos, podem acompanhar as aprendizagens, mudanças no mapa inicial, bem como os equívocos que por ventura possam emergir das situações didáticas.

Elaborei um questionário que me permitiu conhecer as práticas corporais acessadas pelos alunos, não apenas pela vivência como

também aquelas que eles acessam por meio das mídias. Seguem abaixo as questões que compuseram o instrumento que denominei “perfil do aluno”, uma vez que trouxe informações relevantes para compreendê-los melhor e para a continuidade do trabalho e, ainda, para conectar o estudo realizado na escola com as suas vidas. A análise coletiva das respostas me permitiu avaliar e decidir o caminho que seguiríamos:

Mapeamento Inicial – Perfil do Aluno – 18/02/2013

Nome –

Endereço –

Telefone

Idade –

Local de Nascimento –

1. Quais práticas corporais você vivencia ou sabe que a comunidade vivencia? 2. Quais práticas corporais você conhece, mas que já vivenciou? 3. Você pratica alguma atividade física regularmente? 4. Se sim qual e onde você aprendeu? 5. O que você aprendeu nas aulas de Educação Física? 6. Você conhece o Projeto Político-pedagógico da Escola? Em caso afirmativo fale um pouco ou o que sabe sobre ele. 7. Você curte música? Qual estilo ou quais estilos? 8. E filmes, você gosta? Qual gênero de sua preferência? 9. Seriado televisivos, você curte? Cite alguns. O mesmo serve para novelas. 10. Qual o seu principal passatempo fora do âmbito escolar? 11. Como você acha que as aulas de Educação Física podem contribuir para a sua formação?



A aplicação do questionário foi inicialmente individual, posteriormente, dada a minha intenção de implicá-los na escolha da manifestação cultural a ser estudada, foram reunidos em grupo, a fim de que pudessem tabular os dados coletados. Formei os grupos e distribuí aleatoriamente os instrumentos preenchidos em igual número para cada grupo.

A tarefa consistiu em registrar a tabulação dos dados em uma folha identificada com os nomes dos componentes do grupo e suas respectivas séries. Como todas as turmas da 8ª série sob a minha responsabilidade fizeram a mesma atividade foi necessário especificar a série.

Um aluno ficou responsável pelo registro e os demais colegas, de posse dos questionários, ditaram para o colega escriba as respostas que não deveriam se repetir. Por exemplo: na questão sete sobre os estilos de música que os alunos curtem, o escriba anotou o que o colega leu na folha que recebeu da professora, depois anotou do outro e do outro, desde que não se repetissem. Considerando que o tempo que estavam dedicando à atividade era excessivo, orientei que se não compreendessem o que estava escrito deveriam

desprezar a resposta e que o mesmo procedimento deveria ser adotado no caso da resposta não fazer sentido.

Após o exercício fizemos a síntese na lousa da mesma maneira que foi feita na folha de papel. A dinâmica foi a seguinte: O primeiro grupo foi à lousa registrou suas respostas e os demais apenas acrescentaram o que era diferente. Esse movimento foi registrado por meio de fotografia.



Terminada esta etapa, passamos a analisar as respostas colhidas. Ocorreu-me perguntar quantos alunos tinham acesso à TV paga, uma vez que os seriados apontados eram estrangeiros, embora alguns já fossem transmitidos pela TV aberta. O “eu” foi quase unânime. Perguntei quantos da sala eram evangélicos, já que o gênero musical gospel apareceu em várias listas. Cinco alunos levantaram as mãos. A meu ver essas informações são relevantes porque me permitem articular o tema do estudo com questões que se aproximam das vivências e preferências dos alunos.

Para decidirmos pelo objeto a ser estudado buscamos agrupar as respostas que se aproximavam, tornando possível a elaboração das seguintes categorias:

- Esporte referiu-se a: futebol, vôlei, tênis, ginástica, handebol, basquete.
- Luta referiu-se a: tae kwon do, karatê e luta, simplesmente.
- Esportes sobre rodas referiram-se a: bicicleta, skate e patins.
- Dança.
- Brincadeiras referiram-se a: rouba bandeira, bolão, base quatro, queima.

Dado o número de categorias, foi necessário estabelecer alguns critérios para a seleção da prática corporal. Adotamos como parâmetros dois princípios do currículo cultural: reconhecimento das identidades culturais<sup>15</sup> e a descolonização do currículo<sup>16</sup>. A partir daí adotamos dois critérios: as práticas já vivenciadas pelos alunos deveriam ser descartadas; e a escolha da manifestação deve considerar os recursos físicos e espaciais.

Na categoria esporte, eliminamos futebol, vôlei, ginástica, handebol e o basquete por serem práticas já vivenciadas na escola. Embora eu considere que a vivência não levou os alunos a conhecer mais profundamente essas modalidades, entendi que manter o currículo colonizado só reforçaria a ideia de que Educação Física

---

15 Permite articular a cultura corporal dos alunos, da família, do bairro como a manifestação corporal a ser investigada.

16 Visa trazer para a pauta, manifestações da cultura corporal que tem estado ausentes do currículo.

de fato é o que eles sempre tiveram, ou seja, o movimento pelo movimento sem nenhuma reflexão. Permanecendo tal concepção, o espaço das aulas não é visto como ambiente de produção cultural, tampouco de aprendizagens. Nesta categoria restou apenas o tênis. O mesmo critério foi utilizado no caso das brincadeiras. As práticas mencionadas, segundo os alunos, haviam sido enfatizadas em anos anteriores.

Os esportes sobre rodas foram descartados, uma vez que não dispúnhamos das condições materiais necessárias. Quando questionados, um aluno afirmou possuir um skate e outros três, bicicletas. Coletivamente, excluímos a categoria. Já a dança e a luta apresentaram possibilidade de estudo, pois a escola dispõe de recursos materiais e físicos para as vivências.

Com base no mapeamento do entorno e nas informações adicionais dos alunos no que diz respeito aos espaços de prática de lutas, decidimos pela seguinte sequência: em primeiro lugar as lutas, depois o tênis, visto que a escola dispõe de material para a prática e, finalmente, a dança.

O encontro seguinte foi pensado com o objetivo de ampliar as informações, realizando o mapeamento dos saberes dos alunos acerca das lutas. Por essa razão lembrei ser preciso registrar as atividades, uma vez que a documentação contribui para a visualização do trajeto percorrido. Solicitei aos alunos que providenciassem um caderno de Educação Física, todavia o registro deveria ser feito livremente.

As aulas tinham início com a leitura da descrição do que foi feito na aula anterior, na maioria das vezes por mim, já que até o momento essa prática ainda se mostrava estranha para os alunos, principalmente por se tratar de aulas de Educação Física.

No que respeita ao início do trabalho tenho que enaltecer o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, bem como no processo de decisão da prática corporal a ser investigada. Decisão difícil, uma vez que o futebol era destacado em cada ensaio de fechamento desta fase. Embora não tivessem aceitado que o futebol não entraria no rol das práticas a serem estudadas, os alunos compreenderam os critérios do processo de escolha.

Passei então, a mapear os saberes dos alunos acerca das lutas com a seguinte questão: Quando ouvem falar em lutas, o que vocês pensam? As respostas ora referiam-se aos lutadores, ora aos nomes das lutas: boxe; capoeira; Tae kuon do, muay thai; MMA; vale tudo; jiu jitsu; hapkidô; esporte; exercício; competição; trabalho-profissão; UFC; sangue; orelha amassada; WWE; esgrima; karatê; kung fu; sumô; greco-romana; Anderson Silva; Minotauro; Vitor Belfort; Vanderlei Silva; Cigano; José Alves.

À medida em que os alunos falavam, eu registrava na lousa tentando distribuir as informações por categorias. A exemplo do exercício com o primeiro mapeamento, solicitei que juntos pensássemos com qual luta iniciaremos. Percebendo a dificuldade que a tarefa exigia sugeri que pensassem nas lutas que mais se aproximavam da nossa realidade. Aqui me referi ao nosso país. Foi então que o grupo conseguiu

eleger duas categorias, a saber: lutas ocidentais e lutas orientais. Nesse momento surgiram às primeiras dúvidas sobre quais de fato eram de uma ou de outra categoria. Esclareci que o nosso estudo poderia dar conta de dirimir essas dúvidas. Para tanto, sugeri que anotassem os dois mapas e buscassem investigar o que caracteriza uma luta oriental e o que a diferencia de uma luta ocidental.

**Lutas do Ocidente**  
**Boxe; Capoeira; MMA;**  
**Vale Tudo**

**Lutas do Oriente**  
**Taekondo; Muay Thai; Jiu Jitsu;**  
**Hapkidô; Karatê; Kung Fu; Sumô;**  
**Luta Greco-Romana**

O critério de aproximação fez com que o grupo entendesse que seria mais coerente começar pela capoeira. A partir daí, perguntei se algum aluno já havia lutado capoeira. Como resposta obtive outra pergunta: Professora capoeira é luta ou esporte, ou será jogo? No currículo cultural professores e alunos se transformam em investigadores da prática estudada. Sendo assim, as respostas às perguntas que emergirem no decorrer do estudo seriam buscadas por todos os envolvidos. Nessa perspectiva o ensino vai além da informação e da transmissão de conhecimentos sobre a capoeira. A prática investigativa permite que diferentes modos de ver a capoeira e de narrá-la, possam surgir do estudo. Como afirmam Neira e Nunes (2009, p. 233) "... os educadores tornam-se menos escolares e mais culturais. Menos parecidos com o professor e mais próximos do artista..."

Antes de irmos para quadra perguntei se a classe sabia algo sobre os praticantes de capoeira, sobre os movimentos, enfim sobre a dinâmica. Já que ninguém manifestou conhecimento sobre essa prática sugeri que fossemos para quadra para vivenciar nossa primeira experiência.

Comecei dizendo que a capoeira era praticada em roda, a partir daí, os alunos mais experientes, os quais se calaram após a minha pergunta na sala de aula, arriscaram alguns elementos: ginga, golpe, malabarismo, berimbau, chocalho, tambor, cordão e alguém mencionou *street fighter*<sup>17</sup>. Eu disse alguém porque o autor não se identificou, assim mesmo eu registrei.

Evidente que os alunos não queriam estudar as lutas, tampouco vivenciá-las. Isso se revelava nos comentários depreciativos sobre elas, não as reconheciam como atividades a serem vivenciadas nas aulas de Educação Física, principalmente aqueles que pediam futebol o tempo todo, visto que estavam habituados a aulas de Educação Física pautadas exclusivamente nas vivências corporais, criando assim um estranhamento e até uma resistência a aulas baseadas em conversas e debates, de pesquisa e de investigação. Contudo, ponderei que à medida em que o estudo avançasse essa representação poderia mudar e decidi seguir adiante.

Perguntei se alguém poderia explicar para o grupo como se faz a ginga. Como não apareceram voluntários, expliquei didaticamente como realizar o movimento e ao fazê-lo, alguns alunos começaram a ajudar com informações do tipo: “não pode cruzar o pé atrás”; “precisa ficar mais baixo, assim fica mais fácil”; “o braço também participa do movimento”. Aproveitando essas observações, dividi os alunos em grupos e sugeri que aqueles que es-

---

17 Street Fighter é uma popular série de jogos de luta na qual o jogador controla lutadores de diversas partes do mundo, cada qual com seus golpes especiais. A série é propriedade da empresa de jogos Capcom e teve seu primeiro jogo lançado em agosto de 1987.

tavam contribuindo liderassem a condução da ginga, os alunos não se opuseram, mas também não se sentiram à vontade. A situação ficou mais confortável quando eu fui passando pelos grupos, dando importância às orientações dos colegas e estimulando a realização do movimento de acordo com o que eles orientavam. Deste modo, penso que eles se sentiram autorizados a ensinar a ginga e portadores de um conhecimento validado.

Os alunos colaboradores, aos poucos, ganharam confiança. Quando passamos novamente para uma única roda, o grupo estava sabendo o que fazer, porém pouco à vontade. Atribuo a esse desconforto o fato de que na roda todos ficam muito expostos e revelar nossos desconhecimentos não é tão simples.

Finalizei a aula com o encaminhamento para próxima vivência, todos deveriam pesquisar os golpes da capoeira para que pudessemos experimentar.

O trabalho foi interrompido porque afastei-me para ocupar outra função na Diretoria Regional de Ensino. O afastamento que deveria durar um ano durou apenas três meses, razão pela qual o trabalho sofreu uma descontinuidade, tanto no que diz respeito ao tempo, quanto à dinâmica das aulas.

Ao retornar à escola, minha intenção era retomar o mapeamento e seguir de onde paramos. Isso significava para mim, respeito a todo o trabalho realizado no início do ano. Contudo, não poderia ignorar o que havia sido feito nesse período em que

estive ausente. Foi o que me levou a buscar informações sobre o que fora realizado pelos professores que assumiram as aulas. A análise dos diários de classe pouco revelou, uma vez que os registros apresentaram-se sintéticos demais, sendo impossível constatar qualquer conexão entre uma atividade e outra. Mesmo recorrendo à coordenação pedagógica, não obtive as informações suficientes. Resolvi então consultar os alunos. Os depoimentos não diferiram da interpretação dos diários, porém defendiam a dinâmica empreendida, qual seja, a sucessão de atividades com características lúdicas. O posicionamento dos alunos representava uma resistência declarada à retomada do estudo das lutas. “Assim que é legal. A gente joga futebol e as meninas fazem o que elas quiserem, desse jeito todo mundo fica feliz”. Diante daquele comentário, retomei o nosso primeiro dia de aula quando falei do meu compromisso como educadora, explicitando o que minimamente precisaria fazer. Planejar as aulas, desenvolvê-las tendo a avaliação como referência para o planejamento subsequente enquanto eles deveriam realizar as atividades e, caso não concordassem, teriam espaço durante as aulas para expor suas discordâncias, a fim de que as situações didáticas propostas pudessem contemplar a todos, portanto, qualquer desacordo não poderia desdobrar-se em lazer e ócio. Sendo assim, o meu papel como educadora certamente não se resumiria a fazê-los felizes.

Os alunos sabiam que eu estava advogando em favor do trabalho já realizado e então argumentaram que o futebol também estava no mapeamento e que eles não gostavam de luta, que não iriam fazer porque não queriam se machucar entre outras justifica-

tivas. Ponderei que talvez aquele embate não fosse salutar porque o problema, a meu ver, estava além das lutas e que a luta que eu teria que travar não era essa, mas a luta pela ressignificação das aulas de Educação Física como espaço de produção e de aprendizagens. Era isso o que estava em jogo. Naquele momento entendi que começar o trabalho com o futebol seria o mais sensato a fazer.

Começamos então mapeando os conhecimentos dos alunos sobre o futebol: futebol de campo; de areia; aquático; americano; *society*; *fifa street*; de várzea; de botão; de prego; pebolim; futevôlei e *showbol*. Vale dizer que enquanto alguns se manifestavam, outros não conheciam as variações mencionadas pelos colegas e alguns se mantiveram calados, distantes do que estava sendo discutindo. Perguntei se eles estavam acompanhando os acontecimentos sobre a Copa das Confederações e Copa do Mundo. Os mesmos que estavam participando responderam afirmativamente. Perguntei se eles sabiam por que se realiza um evento como a Copa das Confederações um ano antes da Copa do Mundo, qual o sentido disso? Um dos alunos arriscou dizendo que era um evento teste para a Copa do Mundo. Outro disse que a Copa das Confederações nada tinha a ver com o futebol, compreendi o descontentamento por parte de alguns alunos em relação à forma adotada para a condução da aula e para o estudo do futebol, então, lancei a pergunta: qual é o esporte disputado na copa das confederações? O debate ficou um pouco tenso e o incômodo aumentou quando perceberam o meu interesse em ouvi-los ainda que descontentes. Naquele momento ficou evidente para eles que o nosso estudo não se restringiria a ir para quadra, escolher os times e jogar.

Para tentar envolver aqueles que não participaram perguntei o que seria preciso para ser um jogador ou para conseguir jogar futebol. Os alunos se remeteram às habilidades: tocar, dominar e conduzir a bola; saber chutar; ter visão de jogo.

Na aula seguinte a atenção estaria no mapeamento da vivência do futsal inicialmente, já que a quadra estava acessível para a prática. Pedi que dividissem os times. Minha orientação logo foi acompanhada de uma pergunta: vamos ter que jogar com as meninas? Respondi que não, eles deveriam jogar como o jogo se apresenta socialmente, perguntei se conheciam alguma modalidade de futsal mista. Responderam não e rapidamente a classe se dividiu em dois times que aparentemente são adversários há algum tempo. Já as meninas não mostraram interesse em se organizar, bem como, alguns meninos que ficando de fora dos times já organizados, não queriam participar justificando que não gostavam. Avisei que mesmo assim todos teriam que participar, a fim de que o grupo pudesse analisar e ver o que seria preciso fazer para que todos participassem. Por essa razão, quem não estivesse jogando teria que registrar a sua observação sobre o jogo dos colegas. Dividi o tempo de tal forma que todos teriam que passar pelos dois papéis, ora de jogador, ora de analista.

Iniciamos o encontro seguinte com a leitura do registro da análise de um dos alunos. Como já era esperado, o relato que iniciou foi o meu já que nenhum aluno se dispôs a ler o seu, até porque, pelo que percebi, eles não tiveram o cuidado de organizar o que observaram por meio do registro no caderno.

O meu destaque foi para a ocupação do espaço, para o trabalho coletivo, para o conhecimento das regras, complementado pelos alunos que fizeram referência ao número de gols, às brigas e à falta de habilidade das meninas. Dessa atividade emergiram três eixos para serem estudados: as regras, a ocupação do espaço e a falta de habilidade das meninas. Busquei problematizar o terceiro eixo questionando sobre quais práticas corporais que consideravam masculinas e femininas e por que as meninas não desenvolveram a mesma habilidade que os meninos daquele grupo para o futebol? Responderam que as meninas se interessam por coisas diferentes dos meninos, então comentei sobre a atuação do 1º ano B, que durante a vivência do futebol, não demonstrou qualquer diferença de habilidade entre meninos e meninas e a disposição para o jogo foi a mesma. Por que será? Perguntei. Pedi para que pensassem sobre o assunto e relacionassem as atividades para discutirmos posteriormente. Na sequência retomei a análise do jogo.

Considerando que a participação foi insignificante e que a análise não é um exercício muito tranquilo para o grupo, elaborei uma atividade de análise coletiva. Propus a análise de um jogo de futebol de salão de dois times desconhecidos: Carlos Barbosa contra CSM Futsal\_FME Jaraguá. Inferi que se conhecessem os times poderiam se limitar a torcer e não observar os aspectos destacados na primeira análise, por essa razão, orientei que a atividade não era de mera assistência, sugerindo que escolhessem um time e observassem se havia alguma regularidade na movimentação dos jogadores, se conseguiam perceber alguma situação que se repetia na ação dos atletas e o que mais chamasse a atenção deveria

ser registrado no caderno, para que ao final do vídeo pudéssemos trocar nossas observações. Após a assistência, os alunos fizeram os seguintes destaques: “sabem passar a bola”; “se movimentam rápido”; “velocidade”; “visão de jogo”; “tabelas”.

Ao observar os alunos realizando a tarefa, percebi que eles mais torceram do que se detiveram na leitura e interpretação. Enquanto assistiam, um aluno comentou um gesto que um dos jogadores fez ao comemorar o gol feito. Perguntei o que significava e o que ele entendera daquilo. Disse que o jogador se referia a alguém que usa bigode pode ser o pai. Perguntei: “e o gesto de bater no peito, o que significa?” “Garra”, professora. “E por que que o jogador se benzeu depois do gol?” “Parece-me um gesto compreensível no âmbito da igreja católica, não é?” “Isso é um agradecimento pelo gol conseguido, professora”. A fim de envolver todos na discussão perguntei se em todos os esportes os jogadores comemoram da mesma maneira. Alguns disseram que não, outros não tinham opinião formada sobre o assunto. Sugeri que esse fosse mais um dos eixos a serem investigados.

Voltando à atividade de análise, perguntei se alguém queria fazer mais algum destaque. Não havendo, propus a leitura de um vídeo sobre táticas, pensando na questão do espaço. O material, bem didático, mostra algumas organizações defensivas, bem como algumas formas de se movimentar na quadra, nas quais eles tiveram que gastar um pouco de tempo para entender: organização defensiva sistema 3x1; movimentação paralela 3x1 sistema de ataque; pisada na lateral esquema 3x1; marcação por zona; sistema

2x2 simples organização defensiva.

Evidente que o objetivo da atividade não foi o aprimoramento ou a melhora do desempenho tático do grupo, mas sim fazê-los perceber que os destaques mencionados por eles na atividade de análise são pensados, dão trabalho, envolvem raciocínio, portanto, não se conseguem sem esforço. Pretendia também fazê-los pensar uma organização para o jogo dos diferentes times da 8ª C. O grupo teve dificuldades de entender as movimentações, então sugeri que escolhessem uma, para que pudéssemos reproduzi-la na quadra. Para tanto, teríamos que saber as posições dos jogadores e os deslocamentos.

Pedi que o aluno F viesse à lousa e tentasse ajudar o grupo a entender, já que seus comentários me fizeram pensar que ele compreendia a movimentação. Trata-se de uma pessoa que adora jogar futebol e era um dos que resistiam às atividades que envolviam discussão, reflexão, investigação e registro. Sugeri que ele fosse mostrando o deslocamento separadamente. Desenhei pequenas quadras até conseguirmos concluir a movimentação. O que levou bastante tempo. Embora não tivesse ficado claro para todos, apostei na vivência prática, pois pensei que na quadra ficaria mais fácil. Pedi que se organizassem em grupos de quatro para repetir a movimentação dos jogadores do vídeo. Durante a atividade, cada um foi percebendo suas dificuldades, uma vez que a movimentação envolvia habilidades de chutar, tocar a bola, conduzi-la e passá-la. Para alguns alunos foi muito difícil, mas conseguiram entender os deslocamentos. Esse era o meu objetivo, uma vez que tal entendi-

mento ajuda na leitura e compreensão do jogo. Ao final da aula, pedi que registrassem no caderno as diferenças entre o próprio jogo e o do vídeo da partida Carlos Barbosa x Jaraguá. Aproveitei e perguntei quem poderia ler o seu registro na próxima aula. Como ninguém se manifestou, perguntei aos alunos N e G se poderiam começar a aula lendo seus registros. Eles pediram para fazê-lo em dupla.

Na aula seguinte a proposta foi apresentar as observações dos alunos sobre o jogo deles e compará-las com as observações feitas do jogo apresentado no vídeo. A aluna N trouxe a sua contribuição: “Percebemos que tudo que foi passado nos vídeos, os meninos não praticaram, que foi as seguintes técnicas: estratégia; passe de bola; e organização. Todos os meninos ficavam em um local só, não se espalhavam na quadra”. O aluno H também contribuiu com a leitura do seu registro: “As meninas se separaram em duas equipes, cada equipe tem 5 meninas, não souberam praticar o que a professora pediu para tentar fazer no jogo, que terminou 2 a 1”.

Embora superficiais e com dificuldades para nomear as diferenças, pensei que, em uma nova leitura, aspectos antes não percebidos poderiam compor o rol dos destaques dos alunos. De qualquer maneira, considerando toda a resistência em relação às atividades que exigiam deles implicação e responsabilidade, confesso que não esperava sequer os registros mencionados acima.

A fim de trazer o máximo de recursos que possibilitassem uma compreensão mais profunda dessa manifestação cultural, tanto no

que diz respeito à vivência, quanto à apreciação e leitura do jogo, na aula seguinte, como atividade de aprofundamento, o assunto abordado foi as regras do futsal. Dividi a turma em 10 grupos com cinco temas: regras referentes às dimensões da quadra de jogo; à bola; às infrações e sanções; ao número de jogadores e à zona de substituição e à área técnica. Um mesmo tema foi estudado por dois grupos.

Cada grupo deveria ler o material contendo as regras oficiais que distribuí e retirar dali o que achasse imprescindível saber para poder participar de um campeonato ou apreciar criticamente um jogo de futsal. Assim que terminassem, socializaríamos os resultados no grande grupo. A tarefa exigiu concentração, atenção, silêncio e trabalho coletivo, razão pela qual alguns reagiram cobrando a vivência com discursos do tipo: “a gente gosta de jogar”; “pra jogar não precisa nada disso”; “e o futebol?” Procurei conversar com cada grupo orientando-os a não fazer resumos, mas a destacar o que considerarem mais importante. Um componente do grupo poderia se deter em uma regra, entender e se comprometer a socializá-la. Mas o comportamento e a fala de alguns me fizeram buscar uma atividade que pudesse discutir e colocar sob suspeita, principalmente, o discurso de que todos gostam de futebol.

Iniciei a aula escrevendo na lousa a frase de Millôr Fernandes: “O futebol é o ópio do povo e o narcotráfico da mídia”. Em seguida, lancei as seguintes questões: “Todo mundo gosta de futebol? Quem é que disse que o Brasil é o país do futebol? O que faz vocês acreditarem e afirmarem que todos querem jogar futebol se quando

vamos vivenciá-lo, apenas um grupo pequeno é que desfruta desse jogo? Que poder é esse que faz vocês acreditarem nisso?” Pedi para que pensassem nas minhas perguntas e analisassem a frase escrita na lousa. Para essa análise, foi preciso esclarecer o significado das palavras ópio e narcotráfico.

Os posicionamentos emitidos levantaram algumas hipóteses explicativas: “As pessoas são viciadas no futebol”; “se as pessoas fossem menos viciadas em futebol talvez a situação da saúde fosse melhor, a mídia não lucraria tanto”. O grupo comentou que a mídia manipula as pessoas e faz o povo acreditar no que ela acha interessante. Comentei que é preciso desconfiar do que a mídia traz para dentro de nossas casas. Essa atividade revelou uma participação significativa e diferenciada dos alunos em relação as atividades anteriores, nas quais eram chamados a opinar.

Na primeira aula após o recesso do meio do ano, contei a história do futsal também chamado “esporte da bola pesada”. Na sequência, para ampliar o olhar sobre o futsal, pedi que escolhessem um, dentre os temas que estavam na lousa, para pesquisar e trazer na próxima semana: participação feminina; torneios; organização de torneios e destaques brasileiros dessa prática. Nessa aula, a atenção e a participação dos alunos foi surpreendente.

A insistência para participarem de campeonato fora da escola, me fez pensar em um campeonato organizado pelos alunos que envolvesse as demais séries do ciclo II. Conversei com as três oitavas séries envolvidas no estudo, mas disse que para dar cabo de

um evento desse porte precisariam retomar o que já foi estudado e realizar a pesquisa solicitada, principalmente no que se refere à organização de torneios. As três séries assumiram o compromisso de realizar e entregar as pesquisas. Comuniquei que após a entrega e socialização começaríamos a organizar o torneio que encerraria o estudo sobre o futsal.

Continuando o aprofundamento, recebemos a visita de três campeões de futsal: Miral, campeão mundial; Banzé e Batata campeões paulistas de futsal. Os atletas contaram suas experiências, trouxeram vídeos de seus jogos e responderam às questões elaboradas previamente pelos alunos: “Há quantos anos jogam?”; “Qual foi o melhor ano deles no futsal?”; “Com quantos anos começaram a jogar?”; “Como eles combinam as estratégias de jogo?”; “Quais são os códigos que utilizam?”; “Um time de várzea pode virar profissional?”; “Antes do jogo vocês rezam?”; “Em quais situações os jogadores punidos podem voltar ao campo?”; “Quem é responsável por controlar o erro técnico?”; “Qual a importância da FIFUSA para o futsal e porque o a FIFA é que comanda o futsal?” Na sequência foram para a quadra e os atletas realizaram o que chamaram de “clínica de futebol”. Para o evento, providenciamos bolas, arcos e coletes solicitados pelos atletas.

As perguntas e a interação com os atletas revelaram certo conhecimento sobre o futebol, não há como negar que o comportamento dos alunos me fez pensar que todos os conflitos e embates não foram em vão. Os atletas sortearam bolas, camisas autografadas, shorts e meias. Os alunos os acolheram muito bem.

Na aula seguinte recebi as pesquisas e começamos a dividir as tarefas: a 8ª A ficou responsável pela divulgação, inscrição, preenchimento e atualização das tabelas. Nessa turma selecionei cinco alunos para atuarem como staffs. À 8ª B ficou a tarefa de elaborar o regulamento, bem como a montagem e desmontagem do campo de jogo (colocação e retirada de rede, mesas e cadeiras). Por fim, a 8ª C foi responsável pela arbitragem. No caso específico dessa turma, o estudo feito com as regras ajudou-os a definir a atuação de cada um durante o evento. Elegeram o grupo de arbitragem masculina; o grupo de arbitragem feminina; os cronometristas e os mesários.

Reunidos na sala de Educação Física fomos retomando o estudo das regras e esclarecendo as dúvidas. Nesse momento não notei diferença de desempenho entre meninos e meninas, então perguntei o que os meninos achavam da participação e contribuição das meninas nesse trabalho. Afirmaram que as meninas conheciam muito sobre as regras e que certamente iriam contribuir de igual para igual. Aproveitei e comuniquei que na semana seguinte contaríamos com a presença de uma árbitra da Federação Paulista de Futsal, a Aline Nascimento.

A visita da Aline, que também é professora de Educação Física da rede municipal de ensino, visou contribuir com as atividades relacionadas ao eixo sobre a falta de habilidade das meninas e a participação feminina. A conversa com a árbitra foi esclarecedora, não apenas em relação às dúvidas, como também ao papel do árbitro e da árbitra no futsal, a sua postura e as exigências que tem que cumprir para que seja federada. Os alunos avaliaram que a

exposição contribuiu sobremaneira para o nosso estudo.

Considero que trazer representantes da prática corporal estudada, promover situações didáticas de análise, exposição, interpretação e comparação no caso da questão feminina, ampliou o olhar sobre o futsal, como era desejável e possibilitou colocar em xeque as representações dos alunos acerca do futebol como o esporte eleito por todos os brasileiros; da inabilidade feminina para o futebol e das aulas de Educação Física como um espaço majoritariamente dedicado à prática, ao fazer pelo fazer.

O estudo do futsal foi encerrado com a realização do torneio iniciado no dia 17 de outubro com uma bela solenidade de abertura. Vale destacar a atuação do aluno R, que espontaneamente leu um pronunciamento. por ele escrito, o qual acolhia a todos, mencionava o caráter agregador do evento, a importância de todos se respeitarem para que esse pudesse ser o primeiro dos muitos torneios que os alunos do Jenny ainda poderiam vir a vivenciar. O projeto encerrou-se no dia 23 do mesmo mês com outra solenidade, premiação dos primeiros colocados e com uma apresentação cultural que prestigiou uma garota cantora da comunidade.

## **Considerações**

Logo no início percebe-se nas palavras da Profa. Nyna que a prática de lecionar é muito complexa e cercada por conflitos, estranhamentos e lutas constantes no chão da escola, tanto com os alunos, como com os outros docentes e os diversos sujeitos que

compõem o território educacional.

Independente da proposta nas aulas de Educação Física, a escola é um campo de lutas pelos significados e pelas representações dos diversos sujeitos ou grupos. Algo bastante corriqueiro, mas estranhado pela maioria das pessoas. Há discursos que afirmam que a escola não deveria ter tantos problemas, tantas dificuldades, heterogeneidade, indisciplina, mas, num ambiente cercado por uma multiplicidade de culturas, representações de mundo e realidades muitas vezes distantes, não há como existirem apenas relações tranquilas e lineares.

A luta pelo significado é muito intensa. Mas também se vê um ambiente disposto a mudanças e encaminhamentos que podem ser direcionados para o coletivo, para a igualdade, para a justiça, para o diálogo... Existem confrontos sim e que podem ser discutidos, acionados e transformados, pois em qualquer espaço social ocorrem discussões e confrontos de pontos de vista divergentes e não é só na escola. É o que torna fundamental a formação de alunos e alunas para a sociedade em que vivemos.

A docente destaca a dificuldade em trabalhar com uma proposta contrária à esportivista que se baseia no rendimento físico, nas habilidades motoras e na capacitação de poucos, questionando a relevância de romper com a soberania das práticas excludentes. Em primeiro lugar, o mapeamento, isto é, conhecer, entender e agir em parceria com a comunidade em questão, transpondo os muros da escola. Aqui se destaca o diálogo cultural, dando importância à

fala dos diversos sujeitos do processo educacional. Possibilitando a inclusão de vários alunos e alunas no processo e não apenas ditando os encaminhamentos. O projeto se fez com a parceria de todos, mostrando e socializando os passos do trabalho.

Combatendo a hegemonia dos esportes euro-estadunidenses, a docente destacou a quantidade de práticas corporais que podem ser tematizadas nas aulas de Educação Física, das quais se destacaram as lutas ocidentais e orientais. Trata-se de uma construção durante o processo, sem estipular previamente e sem conhecer os alunos, o que seria estudado, assim como ocorre nos currículos prescritivos.

A docente ressalta o desenvolvimento de aulas em que outras formas de conhecimento são abordadas para além do vivencial. Na visão de uma dos alunos, as aulas deveriam ser felizes. Será? Penso que a área tem conhecimentos específicos que se referem às práticas corporais e que precisam ser discutidas, interpretadas, significadas e ressignificadas. Como exemplo, a importância de discutir a influência das mídias nas relações sociais, econômicas, culturais que envolvem as manifestações da cultura corporal.

A visita dos atletas faz refletir a importância de enfrentar as resistências, mas culminou no diálogo dos discentes sobre vários assuntos com os convidados e de uma forma oculta, talvez, fez os alunos questionarem antigas crenças e atitudes. Talvez! É mais uma possibilidade que garante um trabalho contínuo e diário para desconstrução das relações que vão na contramão da igualdade, da

democracia, da heterogeneidade e da valorização das diferenças. Desestabilizando determinados discursos e posturas a docente levou uma árbitra federada para discutir as questões do futsal que é uma prática marcada pelo sexismo.

As ações narradas possibilitaram aos alunos e alunas o acesso a outras representações. Algo que, sem dúvida, contribuiu para a leitura e interpretação da ocorrência social das práticas corporais. Compreender a construção cultural das representações sobre a cultura corporal, reconhecer a existência de posicionamentos distintos dos nossos e, principalmente, valorizar a sua existência são as principais contribuições que a Educação Física pode oferecer à escola contemporânea.

## Referências Bibliográficas

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

# Ginásticas: saúde e lazer x competição<sup>18</sup>

## Apresentação

Enquanto componente curricular da escola, durante um longo período, a Educação Física priorizou práticas voltadas a perpetuar modos, valores e conceitos da cultura dominante através das propostas esportivista, globalizante, desenvolvimentista ou saudável. Mesmos as críticas, que buscaram realçar as condições de opressão econômica em que vivem as classes econômicas menos favorecidas, não ofereceram respostas às questões do multiculturalismo contemporâneo, ou seja, não se sensibilizaram com os marcadores sociais de etnia, gênero e religião, bem como as relações de poder que permeiam a sociedade e se expressam por meio das práticas corporais.

Sendo assim, inspirado pelos campos teóricos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, o currículo cultural da Educação Física emerge como uma alternativa às propostas curriculares homogeneizantes, “tomando a experiência escolar como um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência

---

18 Projeto desenvolvido pela Profa. Jacqueline Cristina Jesus Martins e comentado pelo Prof. Ivan Luis dos Santos.

19 Partindo dos Estudos Culturais, o currículo constitui-se em importante estratégia de política cultural, tornando impossível concebê-lo pelo viés da neutralidade, dado o seu teor regulatório na produção de identidades. Logo, para Silva (2011), o currículo passa a ser entendido como um artefato cultural, visto que, como qualquer outra invenção social, tenta, discursivamente, fixar significados, normatizar sujeitos, bem como, posicioná-lo no interior da cultura.

20 O multiculturalismo crítico prevê a obtenção da igualdade por meio de uma modificação significativa do currículo existente. Nesse panorama, o currículo escolar necessita promover a diversidade cultural enquanto política crítica, por meio da qual o reconhecimento das diferenças e a análise das relações assimétricas de poder representem o ponto de partida das ações didáticas voltadas à justiça social e à constituição de identidades democráticas (NEIRA; NUNES, 2009a).

das manifestações corporais dos variados grupos sociais” (NEIRA, 2011, p. 15). Desta perspectiva, as práticas corporais são compreendidas como formas de expressão e comunicação, produzidas em meio a relações de poder de diferentes matizes e que manifestam o patrimônio cultural dos grupos presentes no cenário social. Nesse sentido, o corpo é concebido como um suporte textual e a gestualidade como uma linguagem com a qual as pessoas expressam suas representações e construções (NEIRA; NUNES, 2007).

O relato a seguir, em consonância com o currículo cultural da Educação Física, ao trabalhar com a manifestação corporal “ginástica”, fornece-nos indícios de uma trajetória pedagógica disposta a desconstruir os significados implícitos nos discursos que desqualificam determinados corpos – e práticas corporais –, colaborando, dessa maneira, com a formação de um cidadão crítico, bem como, com a construção de uma sociedade mais democrática e sensível às diferenças.

## **Desenvolvimento**

Durante o 1º semestre de 2012, na EMEF Tenente Alípio Andrada Serpa, as aulas de Educação Física do Ciclo I abordaram as Ginásticas como tema de estudo. Fiz a opção por esta manifestação da cultura corporal após as discussões sobre o Projeto Pedagógico da Escola (PP) e o Projeto Especial de Ação (PEA), que focaram os valores para a convivência.

Optei pela escolha das modalidades ginásticas por alguns mo-

tivos. Primeiro, a possibilidade de trabalhar nas nossas aulas algumas questões de convivência a partir das discussões sobre o corpo, pois eu já havia observado que muitas brigas que aconteciam entre os alunos começavam com xingamentos que, algumas vezes, tinham relação com o corpo do colega: gordo, baixinho, magrelo etc. A partir dessa observação, pensei que tematizar uma modalidade que colocasse o nosso corpo em estudo pudesse nos ajudar a refletir sobre as formas de convivência. Segundo, o estudo desta prática corporal ajudaria a compreender um evento que aconteceria no decorrer do ano, os Jogos Olímpicos de Londres, onde estão inseridas diversas modalidades ginásticas.

Esse texto relata o trabalho realizado com o 4º série C, e teve como objetivos: conhecer o próprio corpo através da realização das modalidades ginásticas; reconhecer as diferentes práticas de ginásticas veiculadas pelos meios de comunicação, identificando as características principais de cada uma dessas modalidades; criar novas possibilidades de se praticar as ginásticas de acordo com as características do grupo; identificar e valorizar as diferenças existentes entre as formas ginásticas, vinculando-as aos grupos de prática (étnicas, crianças, mulheres, homens, terceira idade etc.); relacionar os conteúdos estudados com os Jogos Olímpicos de 2012. Para tanto, foquei no seguinte tema: “As diferenças entre as ginásticas para a saúde e lazer e as ginásticas de competição”. Entre as modalidades ginásticas para a saúde e lazer estudamos os alongamentos, corridas e caminhada, hidroginástica, ginástica de academia (aeróbica e musculação) e a ioga. A ginástica de competição estudada foi a Ginástica Artística.

No início do trabalho, a quadra da escola estava em obras e por isso as atividades práticas deveriam ser pensadas para os outros espaços disponíveis: área verde, sala de aula, sala de leitura ou pátio. Para iniciar o trabalho conversei com os alunos sobre a temática que estudaríamos e realizamos uma atividade de reconhecimento das ginásticas através de imagens. Em um DVD, coloquei fotos das diversas modalidades ginásticas e discuti com os alunos sobre as formas de se praticar ginástica, nomeando-as, demonstrando alguns movimentos, esclarecendo seus objetivos, identificando os praticantes, os espaços necessários para a realização, entre outras observações. Notei que nem todos os alunos reconheciam as modalidades apresentadas. Por exemplo, a ginástica laboral e acrobática não foram reconhecidas pelos alunos, logo, aproveitei para esclarecer dúvidas e questionamentos. Quando isso aconteceu eu expliquei o que era, como funcionava e quais os objetivos daquela prática.

Na aula seguinte, realizamos os movimentos relacionados a movimentos que compõem algumas formas ginásticas que os alunos conheciam, surgiram: polichinelo, flexão de braço, abdominal, estrela, espacate, movimentos de alongamento, corrida no lugar e movimentos de massagem. Durante essa apresentação, todos nós realizávamos o movimento proposto e discutíamos a qual modalidade pertencia, se alguém praticava ou já havia praticado e se em alguns espaços do bairro ocorria essa prática. Ao final dessa aula, listamos as modalidades ginásticas conhecidas que seriam possíveis de serem realizadas na escola: alongamento, corrida, caminhada, ioga, academia (musculação e aeróbica), hidrogenástica, massagem e ginástica artística. A respeito da modalidade hidrogenástica, não era possível realizarmos na nossa escola, porém eu havia me com-

prometido em tentar buscar um local para que pudéssemos praticá-la. Após as discussões, mesmo não classificando a massagem como uma modalidade ginástica, incluí-a nos nossos estudos, pois percebi nessa atividade uma boa possibilidade de colocar os alunos em uma experiência que permitisse discutir questões relacionadas ao convívio, tema presente no nosso PP e PEA.

Após este contato com a turma, fiz algumas reflexões sobre práticas híbridas<sup>5</sup> e me dei conta de que o skate de dedo poderia se desdobrar em conteúdos legítimos de ensino, sendo desnecessário abordar o skate tradicional. Essa constatação dialogou com a intenção inicial do projeto de criar possibilidades de estudo sobre práticas silenciadas na escola, no caso, o skate de dedo. Eleita a manifestação, deveríamos definir alguns dos nossos objetivos de trabalho.

Durante essa mesma aula, algumas falas dos alunos me chamaram a atenção, por exemplo: “Meu braço é pequeno, por isso não alcanço o pé”, “Meu osso é muito duro, e por isso não consigo alongar direito!”, “A Julia é baixinha, por isso ela alcança os pés!”. A partir dessas falas percebi que seria interessante fazer um trabalho que abordasse o conhecimento sobre o corpo, visto que algumas falas demonstravam que os alunos possuíam explicações superficiais sobre o organismo humano. Na aula seguinte, pensando nas questões iniciais dos alunos a respeito do nosso corpo, realizamos alguns exercícios de alongamento tentando identificar a musculatura que estava sendo alongada. Eu solicitava aos alunos que apresentassem um exercício: que alongasse uma determinada região do corpo e quando ninguém conhecia eu apresentava. Durante essa atividade, apenas como curio-

sidade, fui nomeando os músculos e, em alguns casos, os alunos conheciam, como os gastrocnêmio e sóleo (denominados por eles como panturrilha) e os glúteos.

Nas aulas seguintes, realizamos exercícios que alterassem o estado basal do nosso corpo. Corridas, saltitos e polichinelos foram realizados com a intenção de provocar algumas alterações corporais nos alunos. Antes dos exercícios verificamos como estava o nosso corpo com relação à temperatura corporal, batimentos cardíacos, cansaço e sede. Após a realização da atividade, verificamos novamente aqueles indicadores corporais e discutimos sobre essas mudanças que aconteceram no corpo. Foi interessante perceber como as questões corporais atraíram os alunos. “Nossa professora, por que ficamos vermelhos?”; “Quanto mais o meu coração bater mais cansado eu vou ficar?”; “Por que dá uma dor aqui do lado quando eu corro?”. E as respostas foram gerando novas questões, que no meu entendimento contribuíram para o conhecimento do corpo, como o proposto no plano de ensino. Ao final da aula, os alunos preencheram um registro sobre essas alterações corporais.

A partir das primeiras questões realizadas sobre o corpo, preparei um registro no qual os alunos deveriam desenhar como achavam que era o seu corpo por dentro. Ao refletir sobre essa ação pedagógica, considerei a atividade bem interessante. Foram muito curiosas as diversas possibilidades de representação do corpo apresentadas pelas crianças, as questões levantadas por eles e o que eu percebi a respeito dos conhecimentos socializados. A partir desse registro pude pensar nas próximas ações que eu realizaria durante

o trabalho. O registro ficou exposto no mural da escola e gerou um grande interesse entre os alunos, inclusive de outras séries.

Após a observação dos desenhos, e ao discuti-los com os alunos, percebi que eles ainda não haviam estudado o corpo humano. Como as questões ali já estavam postas, resolvi fazer um trabalho tematizando o nosso corpo por dentro. Na aula seguinte levei para a sala de aula mapas do corpo humano com os diversos sistemas, o torso e o esqueleto humano – modelos anatômicos disponíveis na escola. Durante essa aula, algumas piadinhas do tipo “olha a Vitória ali na frente!”, se referindo ao esqueleto. Ao demonstrar a gordura, um colega se referiu ao outro dizendo que ele estava cheio daquilo, enfim, essas falas me fizeram lembrar que as questões de convivência propostas pela escola no início do ano precisavam ser retomadas, mas eu ainda não sabia como abordar essa questão. Naquele momento apenas dei broncas e falei que não gostaria que essas atitudes se repetissem. Ainda durante a aula fui mostrando os órgãos e explicando as suas funções, discutimos sobre a função dos ossos no nosso corpo, que eles não esticam e dobram como o pensado inicialmente e tentando mostrar que as dificuldades que eles tiveram lá na primeira vivência estavam atreladas à ausência dessas práticas e não ao tamanho dos ossos.

Na próxima aula, vivenciamos a corrida e a caminhada, apresentada por alguns alunos como uma prática que ajuda a emagrecer e que diversos familiares realizam, principalmente avós e mães. Na discussão realizada, falamos sobre porque essas atividades colaboram no processo de emagrecimento e como podemos realizá-las

de forma com que elas contribuam para esse fim. Fiz uma breve explicação sobre os batimentos cardíacos e com um frequencímetro mostrei a frequência cardíaca (FC) de um aluno em repouso e durante o exercício da corrida. Como não havia o material para todos, ensinei como poderíamos fazer a nossa medição utilizando apenas o relógio. No começo, foi muito difícil, principalmente o entendimento de que contaríamos os batimentos por 10 segundos e multiplicaríamos por 6 para que soubéssemos os nossos batimentos por minuto. Eles não entendiam porque deveríamos fazer essa conta. Outra dificuldade estava relacionada à FC de repouso, que por ser mais baixa se tornava mais difícil de ser localizada. Mesmo com essas dificuldades, vivenciamos a corrida e a caminhada. Essa aula foi realizada na área verde, e como é um espaço arborizado, com sombra e com uma superfície irregular, se assemelhava bastante com os espaços de praças e parques, onde, segundo os alunos, os seus parentes costumam se exercitar. A vivência foi muito interessante, pois, em geral, as crianças gostam de brincar correndo em boa parte do seu tempo, mas essa corrida era diferente da que eles realizavam nas suas brincadeiras. A proposta foi que eles deveriam correr sem parar durante 15 minutos (tempo combinado por nós, e que segundo os alunos seria muito fácil), e por isso precisariam encontrar o ritmo certo, que fizesse com que eles conseguissem ir até o final. Também combinamos que se não conseguissem continuar correndo, que continuassem caminhando. Apenas três alunos conseguiram correr todo o tempo proposto. Após a corrida discutimos sobre essas dificuldades apresentadas. Eles perceberam que sair correndo muito rápido atrapalhou completar o tempo solicitado. Na aula seguinte, realizamos a corrida e a caminhada novamente,

mas de um outro jeito. Fizemos um grupo que apenas caminhou e outro que correu. E discutimos sobre para quais grupos cada uma das atividades era mais adequada, lembrando que o gosto pessoal também deve ser levado em conta.

Olhando para a nossa lista de práticas possíveis de serem realizadas na escola, procurei um local em que pudéssemos vivenciar a hidroginástica. Após a autorização da nossa saída pela direção da escola, entrei em contato com o Centro de Educação Unificado (CEU) Uirapuru, que fica próximo à escola. Expliquei o meu trabalho e perguntei sobre a possibilidade de utilizarmos a piscina para a prática. A solicitação foi aceita e agendada para meados de março. A capacidade era para 60 crianças. Fiquei feliz e muito preocupada ao mesmo tempo: sair com 60 crianças para uma atividade na piscina era muita responsabilidade, mas eu acreditei que seria importante para o trabalho.

Enquanto esse dia não chegava, prosseguimos com as demais modalidades ginásticas que havíamos listado e partimos para as práticas da musculação. As vivências se basearam em exercícios de flexão de braço, abdominais, exercícios localizados de membros inferiores e exercícios com o *rubber band* <sup>21</sup>, que utilizamos para trabalhar os membros superiores. A nossa vivência nos possibilitou realizar apenas exercícios sem a utilização de pesos. Somente o *rubber band* foi utilizado para aumentar a resistência durante os movimentos. Mesmo assim, as sensações das práticas foram bem próximas das vividas nas academias. Na aula seguinte, alguns alu-

---

21 Faixas elásticas utilizadas para a prática de exercícios.

nos falaram que haviam ficado doloridos por conta da aula. Percebemos que as características dessas práticas são os exercícios de força que predominam nessa modalidade.

Lembrando das brincadeiras que os alunos haviam feito com os colegas durante a aula, na qual discutimos o corpo humano, aproveitei as aulas em que estudamos a musculação para mostrar algumas imagens e proporcionar algumas discussões. Ao apresentar as imagens de fisiculturistas, as expressões de susto, medo e, muitas vezes, de nojo surgiram nos rostos dos alunos. A partir daí, promovemos uma discussão a respeito dos padrões de beleza impostos pela sociedade, a partir dos seguintes questionamentos: Você acha esse corpo bonito? Por quê? Por que todo mundo quer ter um determinado tipo de corpo? Por que outros modelos de corpos não são valorizados? E os corpos das modelos são bonitos?

Surgiram as mais diferentes opiniões. Durante as falas dos alunos, percebi o quanto o discurso da saúde está presente. Ao debater as diferenças dos corpos, a alegação é que a obesidade faz mal à saúde, sendo essa a razão de evitá-la. Tentei apresentar que em outros momentos a sociedade já valorizou outros modelos de corpos, mas após a aula, ao refletir sobre essa questão percebi que faltou levar imagens que mostrassem isso.

Eu estava tentando contribuir com as questões de convivência a partir da desconstrução dos preconceitos sobre os corpos, porém notei que era muito pouco o que havíamos feito até agora. Logo, passei para as atividades de alongamento juntamente com as ativi-

dades de massagem. Percebi que ao colocar os alunos em atividades nas quais eles tivessem que ajudar os colegas na realização das atividades e que tivessem que tocar no corpo do outro, seria mais fácil abordarmos as discussões sobre os corpos. Ao discutirmos essas práticas, algumas alunas informaram que suas mães frequentam academias e que nestas existem aulas só de alongamento.

Para a aula de alongamento e relaxamento, tentei proporcionar um ambiente mais agradável, porém a realização das aulas no pátio tornavam as práticas muito visíveis, o que atrapalhou muito. Os alunos não se sentiam muito à vontade, pois outros alunos passavam para ver o que estava acontecendo e muitas pessoas transitavam pelo local. Tentei possibilitar outro tipo de vivência, diferente das nossas aulas até aquele momento. Mesmo com as dificuldades, acredito que a vivência foi interessante. Com uma música instrumental, distribuí um colchonete para cada aluno. Realizamos movimentos que não causassem tanta dor e desconforto. Exercícios de respiração, movimentos de articulação e automassagem foram algumas das práticas realizadas. Fiquei surpresa com o comportamento dos alunos. Achei que eles logo se cansariam e pediriam para fazermos outras atividades, mas não! Ao final da aula, muitos alunos afirmaram ter gostado de realizar a prática. Nesta aula, aproveitei para apresentar os termos utilizados nas práticas ginásticas como: cócoras, afastar, estender, flexionar.

Como a saída para a realização da aula de hidrogenástica se aproximava, eu queria iniciar uma aula com as práticas da ginástica aeróbica para que pudéssemos ir para a vivência da hidrogenástica

já com alguns conhecimentos sobre aquela modalidade. Porém, ao chegar na sala para a aula fui surpreendida pelos alunos querendo que fizéssemos novamente a aula de alongamento e relaxamento. Eu não havia me organizado para isso, mas ao perceber que seria um bom momento para discutir as questões de convivência, refizemos a aula, mas com algumas mudanças: ao invés de auto-massagem, propus a realização de massagens em duplas e depois em grupo. De início, algumas risadas, piadinhas e gracinhas, mas logo depois fiquei surpresa com a participação do grupo. Notei meninos e meninas juntos, percebi que eles estavam respeitando o corpo do colega, tentando não machucar e nem fazer cócegas. Ao final da aula, aproveitei o momento para promover uma discussão sobre a convivência. O assunto girou em torno do toque no seu companheiro, do abraço, de um aperto de mão, pois o que acaba acontecendo é que esse toque acontece apenas em brigas.



Como o previsto, a aula seguinte seria a vivência da hidroginástica, modalidade citada por alguns alunos, mas que nenhum havia praticado. Antes da saída para o CEU Uirapuru conversei com os alunos sobre a modalidade; quais eram os objetivos de quem pratica, demonstrei alguns movimentos e expliquei como deveríamos nos comportar dentro da piscina por questões de segurança. Os alunos estavam ansiosos e eu também. Durante o trajeto muitos alunos me relataram que nunca tinham entrado em uma piscina, e isso me deixava cada vez mais preocupada, mas também me trazia um sentimento de satisfação, pelo menos estávamos proporcionando aos alunos alguma experiência importante na sua vida. Tudo já havia dado certo até então, o dia estava ensolarado, a piscina pronta, os salva-vidas a postos e os alunos preparados. Olhei para eles e disse: “Podem entrar!” E os sorrisos rolaram soltos e, devido ao medo, alguns choros também, mas nada que uma conversa e um auxílio do colega não ajudassem. Percebi nesse momento que algumas crianças foram muito solidárias com as que estavam receosas. Seguraram nas mãos, andaram juntas pela piscina, deram incentivos. Não sei se foram frutos das nossas discussões sobre convivência, mas gostei muito dessas atitudes.

Após o conhecimento da piscina, já estava tudo pronto para a nossa aula. Som, “espaguete”<sup>22</sup> e até um microfone para que eu pudesse dar a aula, assim como ela é realizada para as turmas de hidroginástica do CEU. Iniciamos com um alongamento e em seguida realizamos alguns exercícios aeróbicos como saltitos com

---

22 Material para flutuação na água, muito utilizado nas aulas de natação e hidroginástica.

movimentos de braços, corrida no lugar, saltos coordenando movimentos de pernas e braços. Logo em seguida, com auxílio dos “espaguetes” realizamos exercícios utilizando a resistência da água para as atividades, empurrar, puxar, abaixar e levantar o material de forma que fizessem exercícios de força. A nossa vivência de hidroginástica durou por volta de 40 minutos. Ao final, os alunos disseram que estavam cansados, mas que havia sido muito legal. Após a atividade, eles puderam ficar brincando nas piscinas por mais uma hora e meia. Ao final da atividade, algumas falas me deixaram muito feliz: “Professora, foi o melhor dia da minha vida!”; “Ainda bem que a senhora me trouxe aqui, eu nunca tinha ido em uma piscina, eu adorei!”. Isso me mostrou o quanto o nosso trabalho pode ser importante na vida dos alunos, pois eu poderia simplesmente, como já fiz em outras vezes, falar para os alunos que como nós não temos piscina não podemos realizar essa prática e prosseguir com o trabalho sem me preocupar em proporcionar aos alunos um experiência diferente.



De volta à escola, a discussão sobre a aula de hidrogenástica trouxe à tona o que eles sentiram durante a aula. Em meios aos sentimentos de alegria, prazer e satisfação algumas falas também se remeteram ao cansaço – “Professora eu dormi o resto da tarde de tão cansada que eu fiquei no dia da piscina!”; “Eu percebi que o meu coração batia bem forte!”; “Professora, eu também percebi que aconteceu no nosso corpo as mesmas coisas de quando nós correiros aqui na aula, mas o bom de fazer na piscina é que não ficamos com calor e não suamos!”, “No dia seguinte, eu fiquei todo dolorido!”. A partir dessas colocações fui explicando algumas diferenças entre realizar os exercícios dentro e fora da água e que acontecem as mesmas coisas, porém não sentimos porque a água resfria o corpo e não sentimos o suor e o calor.

Como ainda faltavam algumas modalidades ginásticas para estudarmos, optei por avançarmos para a aula de ginástica aeróbica, e utilizei como modelo uma aula de *step*<sup>23</sup>. Para me ajudar nessa modalidade, pesquisei vídeos no YouTube que explicavam alguns passos básicos e a montagem de coreografias. Tentando proporcionar aos alunos uma vivência mais próxima do que é essa modalidade na academia e como não tínhamos *steps*, utilizamos os bambolês no chão para marcarmos os passos e construirmos a nossa coreografia.

Como a proposta dessa modalidade é construir uma coreografia durante a aula, realizamos a prática nesse modelo. A partir da experiência com a aeróbica, discutimos sobre as pos-

---

23 Aulas que utilizam um material substituindo um degrau para a realização das atividades aeróbicas.

sibilidades da prática em outros locais. Percebemos que essa modalidade em geral acontece nas academias de ginásticas mediante pagamento. Uma aluna levantou a mão e disse que a sua avó participa de um grupo que faz ginástica e não paga nada na Liga das Senhoras Católicas (fica no bairro em que a escola está localizada) e uma aluna lembrou que no CEU Uirapuru essas atividades eram gratuitas. Percebi que os alunos já conseguem fazer algumas relações com a presença dessas práticas no bairro.

Como o tema era as ginásticas de academia propus realizarmos algumas aulas não apenas com uma das modalidades, mas como acontecem nas academias. Nas aulas seguintes, propusemos aulas de aeróbica e alongamento, circuitos aeróbicos e de força, exercícios localizados e de relaxamento. Dentro das nossas ginásticas para saúde e lazer, ainda faltava estudarmos a ioga.

Eu não sou nem nunca fui praticante de ioga, novamente recorri aos vídeos e livros para conhecer um pouco mais sobre a prática. Na verdade, muitas pessoas não concordam com a classificação do ioga como uma ginástica, porém já havíamos incluído-a nos nossos estudos e por isso resolvi mantê-la, mas explicando essas questões aos alunos, visto que essa modalidade também está presente em várias academias.

Para iniciar o estudo do ioga apresentei um vídeo com imagens da prática em diversos lugares. Pedi aos alunos que observassem os movimentos, as roupas, as músicas e os locais onde aconteciam. Um dos vídeos apresentava exercícios de respiração, outro uma prática

com movimentos bem difíceis, outro com as posturas mais fáceis. Enquanto assistiam os alunos iam expressando as suas impressões. “É muito difícil!”; “Precisa ter concentração!”; “Precisa ter alongamento e força!”; “Nós vamos ter que fazer esses movimentos aí? Igual a eles?”. Logo na nossa primeira prática, pedi aos alunos que tentassem reproduzir os movimentos vistos no vídeo, e muitos não se lembravam muito bem de como eram os movimentos. Como eu já havia preparado o material para as aulas, busquei as folhas com algumas posturas da ioga e entreguei para cada aluno. Eles experimentaram alguns movimentos e eu fui apresentando os nomes de algumas posturas realizadas.

Nas aulas seguintes, ainda com o auxílio das imagens, pedi aos alunos que formassem grupos e que montassem uma sequência de movimentos, assim como o que foi visto no vídeo, e que alguns movimentos poderiam ser criados por eles. Algumas apresentações foram interessantíssimas, os alunos criaram novos movimentos/posturas inclusive nomeando-os, além de conseguirem realizar algumas posturas ditas inicialmente como muito difíceis. Tentamos em alguns momentos observar quais as principais características dessa prática corporal. A flexibilidade, força e equilíbrio foram citados pelos alunos como itens fundamentais para a realização da ioga. Achei interessante o fato dos alunos já conseguirem observar essas características das práticas, e percebi que as aulas estavam contribuindo com esse conhecimento.

Já encaminhando para o fim das discussões das ginásticas para a saúde e lazer, realizamos um registro com a tentativa de identificar

as modalidades ginásticas e suas principais características e finalidades e o que levam as pessoas a praticar essas modalidades. Nesse registro, além de falarmos sobre as questões estudadas, algumas perguntas se referiram a opiniões dos alunos a respeito das nossas aulas, com relação ao tratamento com os outros colegas, os gostos pessoais e as possibilidades de realizarmos as práticas juntos. As respostas foram as mais diversas, e em alguns casos percebi certo avanço com relação às primeiras impressões que tive no início do trabalho, dentre elas a participação dos alunos em diferentes duplas e grupos, para além dos colegas que eles já estavam acostumados a trabalhar juntos. Também foram valorizadas as práticas que colocaram os alunos como autores das atividades.

Como o objetivo era comparar as possibilidades das ginásticas de competição com as ginásticas para a saúde e lazer, iniciei o estudo das ginásticas de competição e escolhemos a Ginástica Artística (GA). Um dos motivos dessa escolha foi a presença dessa prática nos Jogos Olímpicos que aconteceriam em Agosto daquele ano.

Para iniciarmos o trabalho apresentei um vídeo com imagens das provas de Ginástica Artística, onde os alunos reconheceram alguns movimentos. Expliquei o funcionamento da competição (individual e em grupo) e as provas masculinas e as provas femininas. Pedi uma atenção aos corpos dos atletas e fomentei a discussão: Quem acha os corpos desses ginastas bonitos? Por quê? Novamente as opiniões foram diversas. Na sua maioria meninas e meninos gostavam dos corpos dos homens, e achavam os corpos das ginastas meninas feios. “Elas são muito fortes!”; “Elas não têm peito!”.

Nas aulas seguintes realizamos os movimentos presentes na ginástica artística: cambalhotas para frente, cambalhota para trás, estrela, rodante, espacate, ponte, vela, Y, parada de mãos (ou parada de dois apoios), parada de cabeça (ou parada de três apoios) e salto mortal (frente e atrás). Como havíamos visto no vídeo, as apresentações da GA são feitas através das séries (sequência de movimentos). Durante a realização dessas aulas, discussões a respeito do que leva uma pessoa a participar dessa modalidade estiveram presentes. Os alunos acreditam que é a vontade de vencer e de ganhar medalhas que fazem com que as pessoas procurem essas práticas. Alguns alunos também observaram que pelos corpos que os atletas apresentam, eles devem realizar algumas daquelas ginásticas estudadas no início do trabalho como os alongamentos e a musculação. Algumas falas dos alunos também exprimem alguns pensamentos que eles têm sobre a competição: “Um atleta da ginástica que vai nas Olimpíadas trabalha, ou só treina?” “Para ser um vencedor tem que ter muita persistência!”; “Para vencer é preciso muita dedicação e esforço!”; “Um atleta tem que treinar muito!”. E quando eu perguntava de onde eles tinham ouvido essas coisas, em muitos momentos eles se referiam a programas televisivos que apresentavam histórias de atletas.

Para ampliar o conhecimento dos alunos sobre a ginástica artística apresentei uma imagem com as posturas básicas da GA. Posição estendida, carpada, grupada, selada e afastada. Durante essa aula também abordamos os elementos de ligação entre os movimentos como o meio-giro e o giro completo assim como os elementos de dança, obrigatórios apenas para a apresentação do solo

feminino. Em nossas aulas, por problemas técnicos, não estávamos conseguindo realizar as práticas com músicas, e assim a apresentação de meninos e de meninas foram realizadas sem as músicas. Em uma discussão realizada com o grupo a respeito dessa regra, alguns meninos se posicionaram contra, enquanto outros acharam que a música tem mais relação com as práticas femininas mesmo, e que as apresentações masculinas ficam melhores sem a música. Ao final dessa aula, aproveitando uma questão que um aluno havia feito na aula anterior sobre a vida dos atletas, li para eles um texto retirado do Jornal O Estado de São Paulo – As piruetas de Jade<sup>24</sup> – e, com isso, aprofundamos um pouco sobre o dia-a-dia da atleta.

Devido ao tempo disponível até o fim do semestre, e pela ausência dos aparelhos que proporcionassem a realização das atividades na nossa escola, avaliei que não seria possível estudarmos os aparelhos da ginástica artística e, portanto acabamos por investir nossos estudos um pouco mais sobre o aparelho solo, e já que estávamos estudando a GA com o foco na competição, aproveitei para explicar com um pouco mais de profundidade como funciona a competição de solo na GA. Algumas regras como tempo de duração da apresentação, o espaço onde pode ser realizada, elementos obrigatórios, cumprir a série dentro da música (no caso das meninas), nota de partida e nota de execução, como se perde pontos etc. Diversas dinâmicas foram criadas para o estudo das séries do solo. Essa possibilidade de variações, no meu entender, ajudou a colocá-los um pouco mais na posição de produtores da prática estudada, o que eu havia

---

24 Matéria publicada no dia 17/11/2007 no suplemento Estadinho, do Jornal O Estado de São Paulo.

identificado como um ponto positivo nas aulas onde abordamos as modalidades ginásticas para a saúde e lazer.

Como uma forma de apresentação das possibilidades de realização da GA, e que estariam presente na televisão durante as Olimpíadas, assistimos a um vídeo com a apresentação dos demais aparelhos masculinos e femininos. Nesse momento, pude explicar brevemente cada um deles.

Como proposta final, realizamos uma atividade de ginástica entre os alunos dos 4º anos, em que os alunos apresentaram suas séries para os demais colegas. Nesse dia, preparamos as apresentações parecidas com o formato de competição. Assim, cada aluno entregava a sua série e deveria cumpri-la no tempo determinado, porém não utilizamos pontuação e nem premiação. Cabe destacar a não obrigatoriedade da apresentação por parte de todos os alunos.

Ao finalizar o trabalho, percebi que conseguimos realizar as discussões propostas inicialmente sobre as diferentes possibilidades da realização das práticas ginásticas. Acredito que os alunos compreenderam as diferenças existentes entre as práticas competitivas e as práticas de lazer e saúde. Mesmo após o fim do trabalho, durante a realização dos Jogos Olímpicos, as falas de alguns alunos me surpreenderam. Alguns alunos me procuravam para fazer perguntas sobre a ginástica artística que estava passando na televisão. Questões como: “Professora por que nas Olimpíadas eles não fazem a vela?”; “Professora, eu estava assistindo a ginástica artística e eu não consigo entender os nomes dos movimentos que a moça

da televisão explica. É diferente do que você ensinou!”. Essas falas contribuíram para a minha ideia de que os estudos realizados nas nossas aulas contribuíram para o conhecimento dos alunos a respeito das práticas estudadas.

Revisitando as propostas do PEA e PP, e fazendo uma avaliação final do projeto, percebi que o trabalho realizado contribuiu com a melhoria do convívio entre os alunos, isso não quer dizer que os problemas foram resolvidos, pois a convivência entre as pessoas é uma coisa muito ampla. Faço essa avaliação, pois proporcionei durante as aulas momentos de discussões que nos ajudaram a desconstruir a ideia de corpo ideal, o que ajudou os alunos a repensarem as suas falas direcionadas aos colegas, porém penso que ainda há muito a ser feito. Também avalio positivamente a possibilidade de ter proporcionado a alguns alunos a oportunidade de realizar uma prática na piscina. Para alguns, foi uma vivência inesquecível. Outro ponto que valorizo no trabalho está relacionado à valorização feita pelos alunos a respeito da produção das próprias práticas corporais, colocando-os como sujeitos produtores de cultura. Isso nos mostra o quanto devemos caminhar nesse sentido, tentando romper com a ideia de práticas que os colocam apenas na posição de quem repete os movimentos. Finalizando, também coloco como ponto positivo a relação que os alunos conseguiram fazer com as atividades ginásticas que acontecem fora da escola, como a comparação dos movimentos realizados nos Jogos Olímpicos e aos espaços das práticas das atividades ginásticas ao redor da nossa escola.

## Considerações

O relato da Profa. Jacqueline narra um projeto em que as ginásticas são estudadas e vivenciadas de forma a oferecer aos alunos condições para a compreensão da complexidade dos aspectos culturais, sociais, históricos e econômicos que envolvem essas manifestações na sociedade. Para tanto, foram empregados os procedimentos didáticos mapeamento, tematização, ressignificação, aprofundamento, ampliação e registro, o que caracteriza o currículo cultural da Educação Física<sup>25</sup> (NEIRA, 2011).

O mapeamento, num âmbito mais geral, permitiu que a professora escolhesse a manifestação corporal a ser trabalhada – ginástica – e foi realizado, sobretudo, a partir do contato direto desta com a turma. Num âmbito mais específico, permitiu à professora levantar os conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre a ginástica (e, posteriormente, sobre os temas escolhidos para estudo), sinalizando os caminhos a serem percorridos no currículo. De acordo com Neira (2011), o mapeamento dos conhecimentos provoca a emergência das representações que os alunos possuem sobre as manifestações culturais, sendo, portanto, a porta de entrada para a diversidade na escola.

No currículo cultural da Educação Física os conhecimentos socializados advém da tematização. Por essa razão, a professora

---

<sup>25</sup> Além dos procedimentos didáticos mencionados neste texto, Neira (2011) aponta que o currículo cultural da Educação Física é, também, regido por alguns princípios. São eles: articulação com os objetivos educacionais da instituição educativa, reconhecimento da cultura corporal da comunidade, justiça curricular, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos.

encaminhou o seu trabalho considerando a prática social da ginástica, ou seja, as atividades de ensino buscaram, continuamente, recuperar o sentido original e real da ocorrência desta manifestação na sociedade mais ampla. Assim ao tematizar as “ginásticas para saúde e lazer”, a “hidroginástica” foi uma das modalidades escolhidas, sendo que sua ocorrência deu-se nos moldes daquela praticada pelas turmas do CEU Uirapuru.

Na perspectiva cultural da Educação Física, os professores fazem confluir as próprias experiências corporais com as dos alunos e com outros saberes – científicos, do senso comum, populares etc. Dadas as peculiaridades de cada grupo e de cada escola, o grupo de alunos deve ser incitado a elaborar novas formas de vivenciar as práticas corporais, “com a intenção de facilitar a compreensão da plasticidade da cultura e do processo de transformação vivido por quase todos os produtos culturais” (NEIRA, 2011, p.121). Tal procedimento didático denominado “ressignificação” foi utilizado em diferentes momentos do trabalho realizado pela Profa. Jacqueline, como por exemplo, no estudo da ginástica aeróbica, a partir dos passos elaborados pelos próprios alunos e da elaboração de materiais.

As atividades de ensino narradas no relato de experiência também evidenciaram a preocupação da professora em aprofundar os conhecimentos sobre os temas que estavam sendo estudados. Conforme Neira (2011, p. 135), “aprofundar significa conhecer melhor a manifestação corporal [...] procurando desvelar aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras leituras e interpretações”.

Para além das atividades de aprofundamento, o currículo cultural da Educação Física adverte para a importância da ampliação, ou seja, de atividades que recorram a outros discursos que, por sua vez, tragam olhares diferentes das representações e discursos acessados nos momentos anteriores do trabalho (NEIRA, 2011). Foi nessa direção que, aproveitando a questão de um aluno sobre a vida dos atletas, a professora trabalhou com um texto jornalístico que tratava do dia-a-dia de uma ginasta.

Outra marca importante do projeto narrado é o registro do percurso trilhado. Registrar é um procedimento didático de muita relevância para o engendramento das ações educativas no currículo cultural da Educação Física. Por meio dele, faz-se possível a “identificação das insuficiências e alcance das atividades de ensino desenvolvidas” (NEIRA, 2011).

Pari passu com esses procedimentos didáticos, a professora buscou problematizar as representações acerca dos temas “ginástica para saúde e lazer” e “ginástica para competição”, levando os alunos a realizarem análises cada vez mais profundas da realidade circundante aos temas. Para tal intento, em sintonia com a cultura de chegada dos alunos, com as intenções coletivas da escola – previstas no PP e no PEA – e com os objetivos preliminarmente traçados, foram desenvolvidas algumas atividades de ensino, tais como vivências corporais e assistência a vídeos e imagens, utilizando-se de diferentes tempos e espaços (da escola e, também, do lado de fora escola), num comprometimento contínuo com a valorização das vozes de todos os sujeitos envolvidos na ação. Afinal, segundo

Neira e Nunes (2009b), no currículo cultural da Educação Física:

[...] o que se advoga é a organização de situações didáticas que possibilitem a tessitura de uma rede de conhecimentos acerca da manifestação corporal objeto de estudo, aspecto fundamental para a construção da reflexão crítica. [...] Durante esse processo, é provável que aflorem posicionamentos, concepções e visões completamente distintas acerca da manifestação da cultura corporal. Atento à responsabilidade de toda ação dialógica, recomenda-se que o docente evite qualquer valoração pessoal ao que foi dito, veiculado ou expresso acerca da prática corporal em estudo (p. 34-5).

Na experiência relatada verifica-se, ainda, que os encaminhamentos pedagógicos dados pela professora não se submeteram a qualquer organização taxionômica do currículo, permitindo com que todo conhecimento circulante fosse digno de se fazer presente no planejamento das aulas. Assim, à medida que as representações dos alunos (posicionamentos preconceituosos, dúvidas, pontos de vista etc.) foram emergindo, a professora buscou reorganizar o seu trabalho, mostrando-se sempre aberta a novos encaminhamentos. Para Neira e Nunes (2009a):

Torna-se viável, portanto, pensar num currículo pós-crítico e nas suas formas de planejamento de ensino, objetivos, indicadores de aprendizagem

e conteúdos como dispositivos maquínicos: estratégias políticas de lutas culturais pelos significados de educação, currículo, ensino, aprendizagem, aluno, escola, professor... Sob a inspiração de uma pedagogia cultural, os educadores tornam-se menos escolares e mais culturais. Menos parecidos com o professor e mais próximos ao artista, trabalhando na linha da divergência e da reconceptualização do que está posto. A educação, ou seja, a elaboração e o desenvolvimento do currículo passam a ser vistos como uma prática artística ainda inimaginável e impossível de ser copiada (p. 233).

Diante do convite posto e motivados pelo relato da Profa. Jacqueline, transformemo-nos em artistas... artistas do currículo... engajados em práticas educativas comprometidas com a formação de uma sociedade mais justa e democrática, cuja ação se dá num cenário vivo, tomado por uma multiplicidade de relações de forças imanescentes, mas, por primeiro, um cenário em que as crianças necessitam ter garantido o direito de poder fazer circular as suas diferenças... de formas diferentes.

### **Referências Bibliográficas**

NEIRA, Marcos Garcia. A reflexão e a prática do ensino – Educação Física. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Pedagogia da

cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem. In: NEIRA, M. G. Ensino de Educação Física. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação Física, currículo e cultura. São Paulo: Phorte, 2009 a.

\_\_\_\_\_ (Orgs). Praticando Estudos Culturais na Educação Física. São Caetano do Sul: Yendis, 2009b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

# Hoje tem goiabada? Não! Hoje tem marmelada? Não! O que temos então? Estudos Culturais em ação<sup>26</sup>

## Apresentação

O presente relato refere-se ao trabalho desenvolvido ao longo do primeiro semestre de 2013 com as turmas do 6º ano, em uma Escola Municipal da cidade de São Paulo, a EMEF Dom Pedro I. O Prof. Marcos Ribeiro, a partir do Projeto Político-pedagógico da unidade escolar propôs-se a desenvolver atividades didáticas pautadas nos pressupostos dos Estudos Culturais, com o objetivo de tematizar a manifestação cultural circo.

Posso adiantar, àqueles que se dispuserem a proceder a leitura, que irão se deparar com a *artistagem*<sup>27</sup> do docente, o que implica dizer que este educador buscou outros significados para o planejamento, execução e avaliação da tarefa educacional.

## Desenvolvimento<sup>28</sup>

A escolha da manifestação cultural circo deveu-se ao diálogo com o Projeto Político-pedagógico da instituição intitulado “Diversidade Cultural e Inclusão Social”. Para mapear os saberes dos estudantes, lancei algumas perguntas: O que é circo para vocês?

---

26 Projeto desenvolvido pelo Prof. Marcos Ribeiro das Neves e comentado pelo Prof. Felipe Nunes Quaresma.

27 Artista currículos implica necessariamente atribuir outros significados para o planejamento, execução e avaliação da tarefa educacional. Ora, produzir um currículo nada mais é do que produzir cultura. (CORAZZA, 2002)

28 Quero agradecer imensamente a todas as estudantes envolvidas, à gestão da escola, à Diretoria Regional do Jaçanã / Tremembé pelo apoio, aos colegas do Centro de Memória do Circo, Rosa e Wellington, e a meu amigo Demóstenes, pelo carinho e amizade.

Quais são as práticas corporais existentes em um espetáculo de circo? Quem de vocês já foi a um espetáculo? Quem conhece alguém que trabalha no circo? O que vocês sabem sobre aquelas pessoas que vivem no circo?

Foi possível identificar as diferentes representações sobre a manifestação cultural e, principalmente, sobre a imagem do palhaço. Para uma estudante, palhaço é uma pessoa ruim da qual ela tinha muito medo, porque quando era pequena sua família ficava aterrorizando-a quando não se comportava. Após o registro das falas das estudantes, teci meu Plano de Ensino. Com base nos apontamentos, selecionei algumas expectativas de aprendizagem das Orientações Curriculares de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação para nortear o projeto:

- Relacionar e vivenciar a gestualidade de cada manifestação corporal, considerando a identidade cultural do grupo provedor.
- Participar efetivamente do processo de organização coletivo.
- Analisar as vantagens e desvantagens referentes à manifestação vivenciada e investigada, expondo sua opinião pessoal.

Como, durante o mapeamento algumas estudantes disseram que nunca foram ao Circo, na aula seguinte organizei a assistência ao vídeo “Espectáculo de Circo Poligram em Macaparena (PE)”, retirado do YouTube. Solicitei a análise das práticas corporais que compunham o espetáculo, bem como o seu tema.

Após relacionar os elementos presentes, como malabares, pirâmide humana, corda bamba, palhaço e perna de pau, decidi organizar a vivência dos malabares em função da disponibilidade dos materiais. Pedi que demonstrassem às demais o que sabiam sobre a prática. Uma das estudantes disse que sabia fazer alguns movimentos e ofereceu-se para ensinar as demais. Fizemos uma roda e a colega socializou seus saberes utilizando bolinhas de tênis. A turma apenas repetiu os movimentos sem conhecer o nome ou suas alternativas.

Na aula seguinte, o grupo assistiu a um vídeo do YouTube que ensinava a fazer os malabares com bexiga e alpiste. Em seguida, disponibilizei os materiais necessários e todas construíram os próprios equipamentos. Ao final, pedi para que levassem para casa e treinassem aquilo que a colega havia ensinado na aula anterior.

Outros vídeos foram disponibilizados na sequência: um que ensinava a fazer os movimentos do malabares, chamado de chuveirinho (experimentado em aula), e outro para ampliar os conhecimentos que demonstrava uma técnica denominada shower. Ficamos mais duas aulas vivenciando a prática.

Demos início à vivência da perna de pau. Logo na primeira aula o material quebrou. Relatei à turma as dificuldades de substituir o equipamento e sugeri que estudássemos outro elemento do circo chamado pirâmide humana, enquanto aguardávamos a compra dos materiais para construirmos a perna de pau.

Como uma das estudantes disse que sabia fazer pirâmides, coloquei alguns tatames no chão e pedi-lhe que explicasse o que sabia com a ajuda das colegas. Feito isso, a turma distribuiu-se pelo espaço e procurou seguir as recomendações. Munido de cópias de diferentes partes do livro “Introdução à pedagogia das Atividades Circenses” de Marco Antonio Coelho Bortoleto, que expõe técnicas de construção de pirâmides, separei a turma em três grupos para que pudessem colocar em prática as sugestões contidas no material entregue.

Na aula seguinte pedi para os grupos se organizarem da mesma forma e depois retirei uma pessoa de cada grupo para explicar e ensinar para as demais aquilo que haviam feito na aula anterior.

Na mesma semana, a professora de História me procurou porque as alunas comentaram o tema do nosso trabalho. Ela trouxe bolinhas e clave de malabares. Pedi autorização à coordenadora pedagógica para que a colega pudesse participar da aula de Educação Física e socializar o que sabia.

Iniciei o trabalho explicando que a professora queria nos ajudar com os seus saberes sobre os malabares. Pedi que relatasse seu contato com o material e, depois disso, perguntei às alunas se alguém tinha alguma pergunta. Esclarecidas as questões que surgiram, partimos para a vivência a clave e as bolinhas.



Depois dessa aula pude constatar a ampliação dos conhecimentos das estudantes. Antes sabiam fazer os movimentos, depois de algumas aulas e com a ajuda da professora de História (Carolina), passaram a dominar a técnica com três bolinhas, conhecer outras possibilidades de movimentação e os seus nomes.

Voltamos à vivência da pirâmide humana. Disponibilizei minha máquina fotográfica para que pudessem registrar as tentativas e corrigir eventuais erros. Nessa aula percebi a importância das estudantes utilizarem o aparelho e não apenas o professor, como de costume. Elas montavam a pirâmide, fotografavam e depois analisavam a construção, discutiam em grupo, decidiam o que precisava melhorar e montavam outra vez. Experimentaram diferentes tipos de pirâmide: bandeira dorsal, torre com apoio na lombar, bandeira frontal, avião frontal, torre simples etc. Nesse dia considerei satisfatórios os conhecimentos adquiridos e passamos para outro elemento, a corda bamba.

Montei o material e fizemos duas aulas para exploração. Para reconhecimento das técnicas de utilização do equipamento, na aula seguinte, a turma assistiu ao vídeo do espetáculo Quidam, do Cirque du Soleil. Na quadra, iniciamos a vivência da corda. Deixei algumas cordas de diferentes formas no chão e pedi para que escolhessem uma forma de vivenciá-las. No final da aula, em roda, convidei-as a socializar aquilo que fizeram na aula.

Prosseguindo com o trabalho, separei os materiais que até então tinham sido vivenciados pela turma. Antes de chegarem no espaço da aula, disponibilizei malabares, tatame para a pirâmide humana, corda bamba e corda. As estudantes revezaram-se na utilização dos materiais, manuseando-os com tranquilidade.

Reservei a última aula, antes do recesso escolar do meio do ano, para a turma registrar no caderno de Educação Física tudo aquilo que haviam estudado e vivenciado. Iniciei uma discussão acerca da possibilidade de repor uma aula da greve<sup>29</sup> no começo do ano com uma saída pedagógica. As opções levantadas foram o Centro de Memória do Circo ou um espetáculo. Tanto uma quanto a outra configuram-se como boas oportunidades para conhecer as pessoas que produzem o espetáculo circense.

No retorno às aulas, conversei com a turma sobre a saída pedagógica. Defini a data e expliquei que antes de assistirem ao espetáculo entrevistariam as pessoas do circo. Assim, perguntei quais

---

29 No início de 2013 o magistério municipal de São Paulo entrou em greve. Após o retorno, as aulas foram repostas aos sábados.

eram as dúvidas que possuíam e o que consideravam importante saber sobre o tema. Na condição de escriba registrei as questões na lousa que foram passadas para o caderno de Educação Física por uma estudante.

Como o espetáculo do circo com o qual fiz contato tinha como tema “A história do Circo”, baixei um vídeo do YouTube sobre o assunto. O filme também abordava o palhaço, sua aparição inicialmente por meio de soldados, toda sua transformação até a chegada no Brasil, a forte influência do palhaço Piolin e a comemoração do Dia do Circo, promulgada como homenagem a este representante da profissão. Pensei nesta atividade de ensino justamente para evitar que assistissem ao espetáculo desprovidas de informações relevantes e ara que tivessem condições de fazer outras leituras a partir do que viesse a ser apresentado.

Continuamos com as vivências, organizei todo o material na quadra e cada uma se aproximou daquilo que desejava: malabares, corda bamba, corda, pirâmide humana, como forma de rever os conhecimentos acessados até o momento.

Durante o período de recesso, chegaram novos materiais como tecido, perna de pau e monociclo. Vivenciamos a perna de pau e, na sequência, iniciamos a vivência do monociclo. Fizemos duas aulas, mas devido à dificuldade de se apropriar dos movimentos necessários para manusear os artefatos, as estudantes se afastaram um pouco e a vivência ficou por conta das poucas que conseguiram avançar com a prática.



Na continuação, demos início às vivências com o tecido. Como no mapeamento interno da escola havia identificado estudantes que já foram praticantes das artes circenses, convidei a Jami-le do 4º ano para conversar com a turma. Ela nos ensinou a subir no tecido, fazer a trava, o casulo e o anjo, técnicas características do elemento. Foram dois encontros de vivências com o tecido. Voltamos a explorar o livro citado anteriormente, e, com isso, as alunas puderam ampliar seus saberes se apropriando de outras formas de interagir com o tecido como, por exemplo, executando os movimentos denominados avião e borboleta.



A saída pedagógica para o circo foi cancelada devido ao baixo interesse. Apesar de conversar com os pais em reunião e conseguir verba da escola, poucas tiveram condições de ir e outras não quiseram.

Entrei em contato com o Museu do Circo e consegui agendar a saída pedagógica para aquele espaço. As estudantes não precisaram pagar nada e o dia escolhido foi um dia de aula ao invés da reposição de sábado. Assim, todas compareceram.

Na visita ao museu, fomos recebidos por dois profissionais, Rosa e Wellington, que nos acompanharam de forma gentil e muito competente. Durante a visita, as estudantes foram informadas que a roupa do palhaço precisa ser toda colorida porque é utilizada como estratégia para chamar a atenção do público. Que o palhaço não morre, porque desde o momento em que ele é criado a pessoa que o incorpora não pode mudar sua pintura no rosto, que é seu marcador identitário. Logo, um mesmo palhaço pode ser vivido por várias gerações. Também disseram que existem dois tipos de palhaço: o branco, que pinta o rosto de branco e preto e trabalha com mímicas como o comediante Charles Chaplin e o excêntrico, que usa roupas coloridas. Conheceram os jargões do circo (Hoje tem goiabada? Hoje tem marmelada?) criado pelo palhaço Arrelia e também puderam entender o porquê do palhaço Piolin ter este apelido que significa “barbante fino” por conta das suas pernas finas.

Graças às explicações, também pudemos entender que há uma cultura circense: as pessoas que ajudam a montar o circo são chamadas “cachorros”; o nome do palhaço geralmente é dado pela pessoa mais velha do circo; as pessoas do circo não trabalham de segunda-feira por-

que utilizam este dia para se encontrar com outros atores no chamado “Café dos Artistas”, momento importante para se envolverem em outros espetáculos e arranjam novos trabalhos. Ficamos sabendo também que pessoas diferentes como anões e gigantes, mesmo preteridas pela sociedade, têm seu lugar no circo.

Com o recurso de uma maquete, os monitores explicaram os vários tipos de circo, como o de lona, por exemplo. Além de abordarem a história do circo no mundo e no Brasil, soubemos que a origem do termo “circo” é a “roda”, um espaço para apresentação dos cavalos e outros animais. No final, as alunas foram presenteadas com ingressos assistir um espetáculo no Circo Spacial e com um livro sobre malabares. Na volta à escola, trocamos impressões sobre a experiência. Muitas estudantes disseram nem imaginar quanta coisa bacana envolve o picadeiro.

Na semana seguinte recebemos um professor de Educação Física que nas horas vagas trabalha como palhaço. O colega explicou como elabora a apresentação, além das diferentes estratégias para interagir com as pessoas no espetáculo, entre outras, a “cascata” (quando cai no chão), a “pilhata” (brincadeira) e a “esquete” (cena curta). Com a ajuda do professor fizeram alguns esquetes de improviso e puderam criar suas pinturas de rosto, feitas inicialmente no papel e, depois, na própria face. Tudo isso foi importante para montarmos uma apresentação. Para finalizar, o convidado explicou que existem outros tipos de palhaço diferentes daqueles que tinham conhecido no Centro de Memória do Circo, como clown, dando como exemplo o palhaço Dedé, personagem do grupo “Os Trapalhões”, que marcou época na televisão e cinema brasileiros, e outro tipo de palhaço, chamado Tony.

Aproveitamos um sábado de reposição da greve para ir ao Circo Spacial, cujo espetáculo tinha como tema a “História do Circo”. É importante pontuar que a saída pedagógica foi totalmente gratuita, além do convite dado pela coordenação do Centro de Memória do Circo, a Diretoria Regional de Educação Jaçanã/Tremembé, na pessoa de da diretora da Divisão Técnica de Planejamento, Ramiltes Polesel, disponibilizou o transporte para todas as estudantes.

A atividade contribuiu para ampliarmos os conhecimentos sobre o circo. Foi possível identificar os palhaços excêntrico e branco em ação e todas as suas diferenças ao interagirem com o público. No momento do espetáculo, as estudantes pontuaram alguns conhecimentos acessados durante o estudo desta manifestação, e começou a circular a ideia de montar um espetáculo na escola. Aprovei a proposta, pois me permitiria avaliar as representações acessadas durante o trabalho.

De volta à escola, discutimos os elementos presentes no cotidiano de um espetáculo de circo como o posicionamento das pessoas sentadas, as roupas dos atores circenses e outros elementos que não haviam sido estudados, como os mágicos e o papel das mulheres durante a apresentação. O consumo de alimentos como a pipoca e o refrigerante e alguns souvenirs ofertados pelos palhaços durante o evento também foram comentados.

Na aula seguinte, relatei na lousa todos os elementos vivenciados nas aulas e pedi para cada uma escolher o que quisesse para apresentar no espetáculo. Na sala de informática escolhemos as músicas, o tema e definimos a sequência dos elementos a serem apresentados. O

título eleito foi “O Circo na Escola”. E a estrutura da apresentação ficou a seguinte: dois palhaços abrindo o espetáculo, o monociclo, a corda, o palhaço excêntrico, o tecido, o mágico, o palhaço branco, os malabares, a pirâmide humana e um número de dança, finalizando com os dois palhaços. Encenaram o espetáculo e este serviu como instrumento para a avaliação final do estudo.

Além disso, elaborei um portfólio, contendo as anotações do quadro, as fotos de todo o caminho trilhado e um DVD com a filmagem do espetáculo apresentado e construído por elas.

Diante do falatório que tudo isso causou, a direção da escola convidou a turma para apresentar-se para as estudantes do Fundamental I e, na semana seguinte, o próprio 6º ano quis apresentar-se para as demais estudantes do Fundamental II. Com essas apresentações, finalizamos o projeto.

O estudo desta manifestação contribuiu para ampliar, ressignificar, aprofundar e vivenciar os conhecimentos das estudantes, dando-lhes condições para transitarem na sociedade com diferentes saberes sobre a cultura e as artes circenses.....

## **Considerações**

O professor Marcos Ribeiro, em seu relato, nos mostrou a importância de uma Educação Física articulada ao Projeto Político-pedagógico da instituição. Ao tematizar as atividades circenses, preocupou-se em edificar suas ações didáticas a partir da discus-

são central da comunidade educacional que abrangia a diversidade cultural e inclusão social, e das falas das alunas, suas experiências e saberes. Considerando, com esta postura, que o currículo ao ancorar socialmente os conhecimentos, amplia a possibilidade de compreensão e posicionamento crítico dos alunos com relação ao contexto social, histórico e político de produção e reprodução das práticas culturais (NEIRA, 2009).

De cara, a escrita do professor apresenta-se crítica, pois do mesmo modo que prioriza o estudo de uma arte pouco valorizada na escola, a estrutura de sua escrita não se importou com a semântica formal, marcada pela dominação do gênero masculino quando os termos são genéricos. Observa-se a referência constante às estudantes ao invés dos estudantes para expressar o grupo todo. Sem dúvida, uma escrita que, a princípio pode causar confusão ao leitor, mas que assume um tom de resistência ao sexismo presente no discurso social.

O professor seguiu em direção às vivências, que ora foram propiciadas pelos estudantes, socializando os seus saberes, ora pelo professor, que utilizou recursos audiovisuais provenientes do portal YouTube, bem característico do cotidiano “das estudantes”. Tal como se propõe no currículo cultural, foi possível observar que as práticas foram se constituindo com fluidez, baseada em intervenções realizadas por parte do educador como respostas às falas dos sujeitos. Ou seja, não houve um caminho dado a priori. A ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre a manifestação corporal estudada ocorria de forma imanente.

Ao entendermos as relações que se cruzam entre docentes, discentes, unidade escolar e comunidade, visualizamos algumas resistências, mas também, parcerias dentro e fora do ambiente escolar. Vale citar as contribuições da professora de história, da coordenadora pedagógica, dos monitores do museu, da representante da Secretaria Municipal de Educação.

O relato evidencia que quando é possível o professor levar os alunos ao lócus da prática, no caso, o circo, essa ação permite a desconstrução de representações sedimentadas. Como pudemos observar, “as estudantes” reviram suas noções sobre a figura do palhaço, compreendendo um pouco mais a respeito dessa personagem e sua função.

Ora, ao comprometer-se com a desconstrução das representações dos estudantes, o currículo cultural da Educação Física, não se limita à troca de comentários e impressões pessoais sobre o objeto de estudo. O que se propõe é o desenvolvimento de práticas que fomentem o compromisso político e social de inclusão dos sujeitos discriminados e a intervenção docente em situações de conflito (NEIRA 2009).

Sem dúvidas, muitas atividades didáticas foram planejadas e desenvolvidas pelo docente com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos alunos a respeito do mundo do circo. É o que levou o educador a problematizar ocorrências advindas das vivências corporais, possibilitando uma análise crítica em relação à manifestação corporal estudada.

Ressalte-se a inexistência de atividades voltadas para o “fazer bem”. Não se observam preocupações com a repetição, característica central de trabalhos voltados à aprendizagem de movimentos. Inversamente, o foco recaiu nas vivências voltadas para a experimentação estética, leitura e interpretação.

Voltadas para a discussão das questões sociais que permeiam o circo, as ações didáticas propostas pelo Prof. Marcos Ribeiro vão de encontro à sociedade atual, onde ganham destaque o viés produtivo e o consumismo. Sem preocupar-se com a questão performática tão comum em trabalhos com esse tema, o que esteve em jogo foram as representações sobre o circo e seus artistas.

### Referências Bibliográficas

CORAZZA, Sandra. **O docente da diferença**. Revista Periferia. Rio de Janeiro. v. 1, n. 1, p. 91-110, 2008

NEIRA, Marcos Garcia. **O ensino da Educação Física na Educação Básica: o currículo na perspectiva cultural**. In: MOREIRA, E. C. (Org.). Educação Física escolar: desafios e propostas. 2ª Edição. Jundiaí: Fontoura, 2009.

# lê! Uma roda para lutar<sup>30</sup>

## Apresentação

Foi assim, na condição de condenado na terra que fui e que sou, perambulei todos esses anos. Foi assim, num final de tarde, sentado na calçada da rua de casa, com a cabeça cheia de fumaça, aceitei o convite de uma amiga e fui vê-la treinar capoeira dentro da quadra de uma Escola de Samba e logo me apaixonei pelo jogo, luta, dança, brincadeira. Foi assim, que ingressei e logo virei motivo de preocupação para a família. Assim disse meu tio pra minha mãe: “Nossa Salete! O Marcos virou capoeirista, tá andando com negros, fumando maconha, vixe, vai virar ladrão!”. Foi assim que experimentei o discurso preconceituoso e racista dos meus próprios tios... pobres otários!!! Foi assim que vivi em contato com grandes amigos, caminhei por diferentes espaços e depois de oito anos de treino, ingressei na faculdade para cursar Educação Física. Foi assim que me tornei docente e, agora, nesta condição consigo tematizar a capoeira, mesmo que isso não seja condição *sine qua non*<sup>31</sup> para trabalhar na escola. E não é. E assim, na condição de artista vou artistando meu caminho, na minha peculiaridade, na minha malícia, com os meus erros e acertos. Foi assim... Paranaué, paranaué Paraná...

São Paulo. Escola Municipal. Zona Norte. 2013. 1º ano do Ciclo I. Nesta escola, o Projeto Político-pedagógico (PPP) versa sobre a diversidade cultural e a inclusão social. Os professores dos anos iniciais, em seus encontros de formação, decidiram focar o trabalho em cultura indígena e afro-brasileira. Questão multicultu-

---

30 Projeto desenvolvido pelo Prof. Marcos Ribeiro das Neves e narrado pelo Prof. Fernando César Vaggetti e pela Profª. Beatriz Campos Andrade

31 “Sem o qual não pode ser” em latim.

ral. Povos que continuam na luta. Direitos previstos na Constituição Federal. Direitos que não dependem somente da lei. As políticas afirmativas<sup>32</sup> atuam para valorizar e reconhecer a cultura do negro, do índio, da mulher, do homoafetivo, do umbandista, do estrangeiro (de dentro e de fora), do outro. Aqui começa a história...

O Gérson<sup>33</sup> é um aluno negro que vez ou outra é mal visto pelos outros. Dizem que ele se veste e cheira mal. O José é um aluno que treina capoeira na igreja. Marcos é um professor que percebe os olhares, os comentários, a distinção, a diferença<sup>34</sup>. No início do ano estudou as brincadeiras indígenas e no 2º semestre escolheu como temáticas a capoeira e o maculelê. Escolheu pelo Gérson, pelo José, escolheu pelos negros, escolheu pela diferença, escolheu pelo PPP, escolheu pela escola, escolheu pelo grupo, escolheu pelos fatos corriqueiros do dia a dia que muitas vezes parecem ser naturais. Apenas parecem.

- Quando a gente pensa em capoeira o que é que vem na mente de vocês?
- Capoeira é luta. Capoeira é dança. Capoeira é uma brinca-

---

32 As leis 10639/03 e 11645/08 que tratam, respectivamente, da inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, são exemplos de políticas afirmativas.

33 Os alunos são referenciados por nomes fictícios.

34 Diferença: conceito que passou a ganhar importância na teorização educacional crítica a partir da emergência da chamada “política de identidade” e dos movimentos multiculturalistas. Neste contexto, refere-se às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definidos em termos de divisões tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade. Em algumas das perspectivas multiculturalistas, a diferença cultural é simplesmente tomada como um dado da vida social que deve ser respeitado. Nas perspectivas teóricas pós-estruturalistas, a diferença, entretanto, é um processo social estreitamente vinculado à significação. Neste texto, compreendemos diferença enquanto processo social vinculado à significação. (Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico, Silva, T. T., editora Autêntica, Belo Horizonte, 2000)

deira. É uma luta que eu pratico, que meu tio pratica.

- Quanta coisa a capoeira pode ser não é? Hoje, a capoeira está na escola, no clube, na rua, na igreja, na academia, no trabalho, no mercado, no consumo. Ontem não estava.

.....

Olhos na TV. Roda de capoeira. Então ele pergunta: o que sabemos sobre isso? O que é isso pra vocês? Anota tudo o que os alunos dizem. O registro é feito para pensar o encontro seguinte. Neste encontro ele toca o instrumento da capoeira, em duplas, eles jogam. Jogam do jeito deles, da forma que sabem, tentam imitar o que já viram. O tempo passa e forma-se uma grande roda onde cada um pode demonstrar o que sabe sobre capoeira. Cada um que entra na roda faz alguma coisa e o professor pergunta o que é isso. Aos poucos, neste momento de partilha, percebe-se o que eles ainda não sabem: os nomes das coisas. “Sabiam fazer, mas não sabiam o nome daquilo”.

Conversando com eles sobre o que eram esses movimentos com o corpo, um deles, que pratica na igreja e que seu tio é capoeirista, respondeu: “é a ginga!” Ele foi ao centro e demonstrou para a turma o que era a ginga. A partir deste movimento nomearam outro: a estrelinha. Assim, os golpes de capoeira foram aparecendo como um primeiro passo desta caminhada. Antes de se despedir da turma, o professor lança uma pergunta:

- O que vocês sabem sobre escravidão? O que é escravidão?

Não tinha acontecido nada além do que já foi contado. Ninguém havia falado sobre isso. Capoeira e Escravidão já estiveram

na mesma roda. O professor solta o cordão para ver que nó vai dar. Foram pra casa, martelando na cabeça a questão. Encontraram respostas e voltaram.

- Minha mãe falou que é um povo comandando o outro.
- É o povo branco em cima do povo negro.

Olhos para o mapa-múndi na parede. Lá identificaram o Brasil, a África e a Europa. Por meio dos estudos das brincadeiras indígenas já haviam aprendido que, no Brasil, os primeiros habitantes foram os índios. Identificaram também que, na África, foram os negros. Na Europa, não souberam responder.

A partir de uma das histórias que se conta, disse ao grupo: “Hoje, temos uma população misturada, mas para entender o que iremos discutir futuramente considerem que na Europa, primeiramente, habitou o povo branco. O povo europeu veio ao Brasil em busca de minérios e riquezas naturais. Eles precisavam explorar esses materiais para levar embora. Quando chegaram aqui encontraram os índios, um povo difícil de se deixar manipular. O europeu volta para sua terra e repensa a estratégia. Sequestra o povo africano para trazê-lo ao Brasil, a fim de obrigá-lo a trabalhar. Chegaram inicialmente a Salvador e ao Rio de Janeiro. Aos poucos, no decorrer dos estudos, vamos entender que a capoeira foi criada no Brasil pelos africanos, como uma necessidade de defesa em relação ao povo branco naquela época. Naquela época, quando os negros chegaram aqui, havia escravidão. A gente está estudando uma prática, a capoeira, que nasce no contexto de escravidão”.

Perguntaram como os negros chegaram aqui. Ele disse que eles

vinham em grandes barcos, grandes navios. Ele ficou pensando em como explicar essa trajetória, pois essa viagem não foi agradável. Foi obrigatória. Lembrou-se de cenas do filme “Amistad” e foi para casa com um mapa de possibilidades e esse nó para desatar.

.....

Olhos na TV. O mesmo vídeo: a roda de capoeira. Assistiram e foram para a roda jogar. De repente, o José faz a roda parar:

- Professor! Tem alguma coisa na roda.
- Pararam para ouvir.
- O quê que é?
- Na capoeira tem uma coisa que se chama iê.
- Explica pra gente, o que é esse iê?
- Iê é pra parar a roda e pra sair os dois capoeiristas.

Voltaram ao jogo. O professor leva novamente o José para o centro. O menino fala sobre a graduação, explicando que no grupo em que ele treina, a graduação fica na cintura, é uma corda de cor cinza. José, neste momento, também ensina. Os alunos com a ajuda do professor reconhecem que lá no vídeo os capoeiristas usam roupa branca e corda na cintura, de forma semelhante às informações que o José trazia. O professor continua problematizando:

- Para que serve o cordão? Por que é da cor cinza?

Os alunos não têm certeza da resposta e alguns se arriscam dizendo que serve para prender a calça.

Marcos volta ao centro explicando a graduação e comparando o cordão às correntes que serviam para prender os escravos. Para

alguns grupos de capoeira, as cordas e suas cores têm significados e relação com o grau da capoeira que a pessoa está. Nem sempre foi assim. O José está no nível cinza. Em alguns grupos as cores têm relação com os orixás. Provavelmente, no grupo do José, a cor cinza remete a esta questão do negro com a escravidão, pois nesta época, eles trabalhavam acorrentados, nos pés, no pescoço. Os alunos não entendiam porque e o professor tentando esclarecer disse: “para não fugir. Se ficassem libertos, fugiriam”.

E fugiriam para onde?

.....

Voltaram a pensar sobre o que viam naquela roda. Aquele mesmo vídeo. Olhos na TV. O que mais sobre a história da capoeira poderiam encontrar naquelas imagens?

- Olha a música da capoeira! A letra.

Escutaram a música, prestaram atenção na letra e começaram a conversar sobre o que ela dizia. Na aula seguinte o professor trouxe um CD com diferentes músicas de capoeira e, ao ouvi-las, foram debatendo os assuntos que uma música poderia abordar. Ele perguntou ao grupo sobre qual estilo de música ouviam e sobre o que falavam essas músicas. Um aluno disse que gostava de samba e que samba falava de amor. Ele disse que a música de capoeira também pode falar de amor, assim como também, falar da história do negro. Ouviram as diferentes músicas e foram percebendo que elas poderiam falar da história do negro na sociedade, do Mestre Bimba e de outras coisas também.

- Você sabem que tipo de capoeira estamos treinando? E aquela roupa branca, vocês sabem por que é assim?
- Não. Estamos fazendo capoeira.

O professor explicou que as características da capoeira que haviam aparecido até o momento eram da capoeira regional. Os alunos não sabiam disso. Ele volta ao vídeo “Mestre Bimba, capoeira iluminada” e apresenta duas questões: a) Por que eles usam aquela roupa? b) Por que só tem um instrumento? Era somente nisso que os alunos deveriam prestar atenção.

- Quem toca o berimbau na roda?
- O capoeirista.
- Qualquer um?
- Qualquer um.
- Não gente. Vamos olhar de novo na roda de capoeira.

Olhos na TV. Vídeo da roda. Mestre Bimba. A pergunta permanecia: quem estava tocando o berimbau? Ele escolhe essa questão porque entende que o berimbau é o instrumento que “manda” na roda e que o capoeirista deve saber ouvi-lo com mais clareza para jogar. Ele explica que geralmente o berimbau é tocado pelo capoeirista mais velho da roda e a partir do que ele toca, o grupo joga, sem explicações. Apenas música e movimento. As vivências estão acontecendo desta maneira. No encontro seguinte, antes da roda começar, ele mostrou o abadá, que é a vestimenta completa: a calça e a camiseta, que normalmente tem o nome do grupo, e o cordão.



.....

Paranauê, paranauê, Paraná...  
A roda está pronta para jogar  
    Todo mundo entra  
    Não espera o outro parar  
    Os meninos são melhores  
    Alguns estão a falar  
O conflito surge para provocar  
Meninos e meninas querem disputar  
    O professor para pra pensar  
    O que acontece fora  
Na roda vem se manifestar

Um aluno fez uma letra de música com a ajuda da mãe. O professor começou ensinar a tocar os instrumentos. Em uma roda de ensino ele conta sobre as origens africanas dos instrumentos que fazem parte da capoeira. Fala da relação da música com a capoeira e como ela era utilizada para sobrevivência. Como prática proibida na época, os praticantes fingiam dançar ou participar de

algum culto religioso, ao invés de praticar uma luta. Depois de explicar sobre a forma dos instrumentos e os toques da capoeira, os alunos se dividiram em filas para tocar os instrumentos conforme o interesse. Atabaque, pandeiro e berimbau: ding, dum, dum... ding, dum, dum...



.....

Olhos na TV. Entrada e saída de roda.

- Quando a gente vê pessoas na rua fazendo estes movimentos a gente sabe que é capoeira, certo? Quais são os movimentos que a gente identifica como a prática?

Ele, tentando buscar dos alunos outros conhecimentos a respeito da capoeira, começa a detalhar suas perguntas: “Lá na capoeira existem movimentos que são formas de ataque ao outro, como eles se defendem? Que movimentos fazem? Alguém sabe o nome?” Somente aquele que treina responde: “a esquiva”. A esquiva é um movimento que fazemos com o corpo para se defender. Ele vai ao centro e demonstra os movimentos chamados de cocorinha e esquiva lateral. Abre a roda e começa o jogo.



Paranauê, Paraná

Ê! Para a roda que eu vou entrar  
Ginga, estrelinha, berimbau a tocar  
Ê! Abre a roda para outro jogar  
Roupa branca, cordão cinza  
Esquiva, cocorinha  
Defender e atacar  
Ê! Paranauê, Paraná  
Atabaque e pandeiro

Um menino e uma menina escolhidos para tocar  
Uma nova roda a se formar  
Um novo jogo a se jogar  
Ê! Paranauê, Paraná

Olhos na roda. Na roda inventada pelos alunos, Marcos tenta compreender como se dá a democratização daquele espaço. O menino toca o pandeiro, a menina, o atabaque e quando começa o jogo ele percebe que os meninos começam a dominar a roda e mesmo quando as meni-

nas colocam a mão tentando parar para entrar, não conseguem. Ele conversa com a estagiária<sup>36</sup> para que perceba o fato e, diante da situação pergunta o que poderia ser feito. Eles continuam jogando.

lê! Fim da roda. Ela também problematiza:

- Como foi a participação de todos na roda? Todo mundo conseguiu jogar? E quando foram as meninas?
- Vocês não deixaram a gente jogar.
- Não deixamos porque somos melhores.

No debate, falaram das “condições” pessoais necessárias para jogar a capoeira.

- Então como podemos resolver esse problema? Como fazer uma roda de capoeira em que todos possamos jogar?
- Jogam primeiro os meninos e depois as meninas.

A cultura masculina e dos mais habilidosos invadiu a roda e Marcos leva para casa este nó para tentar desatar.

“Organizei a aula para trabalhar com eles a entrada e saída de roda pelo pé do berimbau. Iniciei explicando que existem duas formas de entrar na roda e no jogo de capoeira. Uma, comprando o jogo: quando o capoeirista estica o braço no meio dos outros dois jogadores que estão na roda e tira um deles. A outra é saindo do “pé do berimbau”: quando inicia o jogo na roda, dois capoeiristas esperam o canto e quando se responde ao coro da música, sai pra jogar. Aí fomos pra

---

36 A universitária cursa Licenciatura em Educação Física e acompanhou as aulas do Professor Marcos.

vivência, deixei atabaque e um berimbau e eles organizaram a roda.”

Durante a vivência, Marcos percebeu que na saída do “pé do berimbau” as meninas tinham mais chances de jogar, pois com a entrada “comprada”, os meninos dominam a roda, impedindo a participação das meninas. O professor não regula a forma de participação dos alunos para forçar a igualdade de oportunidades. Oferece possibilidades para que o grupo trace outros caminhos e outras formas de jogar. Ele não desata o nó. Ele dá corda para afrouxar o nó.

.....

Olhos na TV. Capoeira: regional, benguela, angola, yuna. Nesta aula, o professor explica as características de cada estilo de capoeira: toque de angola (ladainha e toque, jogo lento), regional e toque de benguela (palmas, toque e canto, jogo no ritmo médio) e yuna (toque e palma, jogo de professores e mestres). Registraram todas as palavras que se referem ao universo da capoeira e que aprenderam até o momento. A cada registro uma conversa sobre os significados das palavras.

Capoeira, abadá, caxixi, berimbau, cabaça, ginga, benção, armada, meia lua de frente, rasteira, queixada, martelo, escravidão...

.....

“Já vi seu Bimba, Pastinha e Aberrê, Valdemar do Pero Vaz e Popo do Maculê!”

(Música: “Minha Bahia”)

Marcos inicia a aula cantando uma música de capoeira.

- Vocês sabem o que é maculelê?
- É um capoeirista.

Olhos na TV. Maculelê.

- Maculelê: macua (tribo africana) e lele (pau).

Olhos na TV. Documentário: “A verdadeira origem do maculelê”. O vídeo conta a origem da dança e do Mestre Popó, seu criador. Após assistir, os alunos conhecem a “Grima” (pau do maculelê) trazida pelo Marcos. Ficou combinado de trazerem um artefato parecido (cabo de vassoura cortado) na aula seguinte para iniciarem a vivência.

.....

Sou eu

Sou eu

Sou eu maculelê, sou eu...

Vamos todos alegrar a nossa nação brasileira,

Salve Zumbi dos Palmares ora meu Deus,

Quem nos livrou do cativeiro.

“Fui tocando o atabaque e eles acompanhando o ritmo no canto e na batida na mesa. No final, ainda problematizei um pedaço da letra que cita Zumbi.”

- Quem sabe quem foi Zumbi?
- Ahhhh, um capoeirista disse um estudante.

Levaram pra casa.

Dez grimas apareceram. Na sala de aula, uma roda se formou.

Todos no chão, uns ficaram com a grima e outros reproduziram o som do atabaque com a boca. Olhos na lousa.

Ta Ta

Tum Tum tá

Tum Tum

E neste dia batemos a marcação do ritmo na boca e na grima.  
E continuaram a tocar, a cantar, a dançar, a jogar, a lutar...

.....

Quem foi Zumbi? O que é maculelê?

Muitas perguntas para responder.

Olhos na TV

Roda de maculelê.

Passos de dança a acontecer.

Olhos na TV.

Zumbi vem esclarecer.

História do escravo, Palmares e morte.

Luta e dança para permanecer.

Vinte de novembro para marcar.

Um negro que foi para outro lugar...

Vivências, vivências, vivências...

Outras histórias para contar

E o Gérson?

Encontraram outro lugar para ele morar.

Talvez um outro tipo de prisão.

A história dele e de outros não termina aqui.

São muitos cordões e nós para desatar.

...Fim...

# Jiu-jitsu na escola: primeiros ensaios em uma perspectiva cultural<sup>37</sup>

## Apresentação

O presente relato recebe o subtítulo de “primeiros ensaios em uma perspectiva cultural”, pois representa o início de um “novo olhar” do Prof. Clayton Borges sobre a função social da Educação Física escolar.

Esse “novo olhar” ultrapassa os objetivos até então tradicionais do componente como, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas ou a adoção de “hábitos saudáveis”. Agora, o professor “enxerga” a Educação Física como uma disciplina da área da linguagem, responsável por tematizar<sup>38</sup> e problematizar<sup>39</sup> representações, identidades, subjetividades e outros saberes que circulam em torno das manifestações da cultura corporal - jogos, brincadeiras, danças, esportes, lutas e ginásticas.

Sob esse “novo olhar”, o olhar do currículo cultural, o professor inicia as atividades pedagógicas promovendo o que Candau (2012), denomina de “ancoragem histórico-social dos conteúdos”:

Ter presente a ancoragem histórico-social dos chamados conteúdos curriculares é funda-

---

37 Projeto desenvolvido pelo Prof. Clayton Cesar de Oliveira Borges e comentado pelo Prof. Pedro Xavier Russo Bonetto.

38 O que se pretende com a tematização é uma compreensão profunda da realidade em foco e o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos como sujeitos de conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido (NEIRA; NUNES, 2009).

39 Problematizar implica em destrinchar, analisar, abordar inúmeros conhecimentos que por meio de uma etnografia rigorosa, permitem compreender melhor não só a manifestação em si, como também, aqueles que a produziram e reproduziram (NEIRA; NUNES, 2011).

mental. Supõe analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos em que este processo se vai dando e os mecanismos de poder nele presentes. (p. 77)

Desse modo, rompe com as “visões” a-históricas, apolíticas e acríticas que concebem o conhecimento escolar como um acúmulo de fatos e conceitos, de universalismos e verdades naturalizadas. Faz isso quando apresenta para seus alunos e alunas vídeos que descrevem toda a trajetória histórica do jiu-jitsu, suas transformações desde que chegou ao Brasil e sua incorporação nas lutas de MMA<sup>40</sup>. Agora, o professor “enxerga” o conhecimento escolar como uma construção histórica, complexa, dinâmica e híbrida. Sobre isso, Neira (2011) afirma que:

O currículo cultural da Educação Física, ao ancorar socialmente os conhecimentos, amplia a possibilidade de compreensão e posicionamento crítico dos alunos com relação ao contexto social, histórico e político de produção e reprodução das práticas culturais. (p. 95)

Atrelada à concepção de conhecimento escolar também está o conceito de cultura. Agora, tenta-se por meio do currículo cultural da Educação Física, fugir do etnocentrismo cultural que subjaz os currículos tradicionais e tecnicistas. Neles, como

---

40 Sigla em inglês para Mix Martial Arts, ou Mix de Artes Marciais.

denunciado amplamente pelos estudiosos das teorias críticas<sup>41</sup> mais recentemente pelos estudiosos e estudiosas das teorias pós-críticas<sup>42</sup>, apenas um tipo de cultura é contemplado: a cultura branca, masculina e euroestadunidense. Em contrapartida, esse “novo olhar” do professor, assume uma postura de análise cultural, como diria Candau (2012), uma postura intercultural, cujo objetivo é defender uma “cultura educacional mais plural, que questione estereótipos sociais e promova uma educação verdadeiramente intercultural, antirracista e antissexista” (p.10). Trata-se de promover uma educação pautada no multiculturalismo crítico proposto por McLaren (1997). Este autor afirma ser necessária uma agenda política de transformação, uma postura de resistência cultural, conflitiva e não consensual, pois entende a cultura de modo geral, como um campo de lutas sobre os significados.

Enxergando a partir desse “olhar” intercultural ou multicultural crítico, o professor contemplou uma manifestação corporal tradicionalmente excluída dos currículos do componente, mostra assim, que qualquer prática corporal sistematizada é representante da cultura de determinados grupos sociais e, portanto, tão digna de transformar-se em tema de aulas quanto outras. Além disso, desenvolveu atividades pedagógicas diversificadas, defendeu democraticamente a participação dos/das alunos/alunas e utilizou textos, filmes, entrevistas e visitas.

---

41 Ver por exemplo as obras de Pierre Bourdieu, Louis Althusser, Jean-Claude Passeron, Michel Young e Paulo Freire.

42 Ver por exemplo as obras de Peter McLaren, Henry Giroux, Michel Apple, Tomaz Tadeu da Silva, Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau.

Atitudes como essas que visam distribuir de forma equilibrada os temas, as problematizações e as atividades pedagógicas, a fim de que sejam contemplados e valorizados na escola os diversos saberes dos/das estudantes caracterizam o que Connel (1993) denominou “justiça curricular”, um princípio dessa pedagogia multicultural que ilustra bem a preocupação com a justiça social.

Ainda sob o efeito desse “novo olhar”, os/as alunos/alunas passam a ver a Educação Física como momento/espço de análise e reflexão, diferente daquela representação meramente prática. Agora, com o intuito de evitar explicações universais, discursos são desconstruídos, identidades são hibridizadas, fronteiras são borradas e pequenas falas são problematizadas. Importante: esse “novo olhar” deve estar sempre atento a discriminações e preconceitos. Discursos e comportamentos preconceituosos não podem passar despercebidos e é também sob a “lente” das teorias curriculares pós-críticas que esse “novo olhar” se faz presente.

No currículo pós-crítico novas categorias são incluídas para maior compreensão das relações entre poder e identidade. Sob o entendimento de uma sociedade pós-moderna, o currículo pós-crítico amplia a questão de classe social que fundamenta os currículos críticos, incluindo as relações de gênero advindas dos Estudos Feministas, as relações de sexualidade debatidas pela Teoria Queer, os estudos étnicos e raciais pós-coloniais, as denúncias dos diversos movimentos sociais e de outras tantas teorias que se posicionam contra os silenciamentos e injustiças dos currículos tradi-

cionais e a favor do reconhecimento e inclusão de representações e identidades mais democráticas no âmbito educacional.

Na prática narrada, isso decorre quando o professor, por conta da fala de uma aluna que questionou se as meninas iriam participar também das lutas, problematizou os motivos do maior destaque à participação masculina, pautada principalmente nos valores de uma sociedade que determina estereótipos e padrões de comportamento atrelados às noções de gênero, consequentemente: sexista, machista e preconceituosa.

Vejamos então como as atividades de ensino foram relatadas pelo professor, com destaque para as falas iniciais dos/das alunos/as, contrapondo-as com suas representações ao final do projeto.

## **Desenvolvimento**

As alunas e alunos dos 5º anos A e B da Escola Estadual Prof<sup>a</sup> Ida Yolanda Lanzoni de Barros, localizada na Vila Zaccarias, região periférica de Sorocaba (SP), começaram a estudar o jiu-jitsu no primeiro semestre de 2013. Como se pode notar no título deste relato de experiência, trata-se de um dos primeiros ensaios<sup>43</sup> que tematizo uma manifestação da cultura corporal a partir dos pressupostos da Educação Física cultural.

---

43 Utilizo o conceito de ensaio com base no teórico espanhol Jorge Larrosa. Para Larrosa (2004), mais do que um gênero de escrita, trata-se de uma operação, que permite exercitar mudanças na maneira de organizar o pensamento, a vida e, portanto, creio que também na prática pedagógica.

A escolha da manifestação se deu através de um mapeamento<sup>44</sup> realizado no ano anterior. Na época, identifiquei que alguns alunos praticavam a luta em uma igreja evangélica localizada no bairro, onde alguns professores de jiu-jitsu ministravam aulas voluntariamente. Devido à falta de familiaridade, relutei a princípio em trabalhar com esse tema, no entanto, me propus a pesquisar a respeito em alguns sites e também busquei informações com alguns colegas que treinam e alguns que são professores de jiu-jitsu.

Elegi como objetivo do trabalho que alunas e alunos ampliassem o conhecimento a respeito da modalidade. Quanto às expectativas de aprendizagem, não as defini logo de início, por compreender que a tematização poderia seguir diversos caminhos.

Os caminhos trilhados foram se desenhando no sentido de apresentar às alunas e alunos algumas modificações históricas na manifestação, além da identificação de alguns artefatos como, por exemplo, golpes, regras, vestuário, graduação e rituais que fazem parte dessa manifestação da cultura corporal. Também problematizamos questões que relacionavam a prática do jiu-jitsu (e de forma geral - as lutas) com preconceito e discriminação contra as mulheres.

Descrevo a seguir como se deu o trabalho com o 5º ano B. No

---

44 O mapeamento trata-se de uma das orientações didáticas sugeridas na perspectiva cultural da Educação Física. O intuito é coletar informações sobre o patrimônio cultural corporal da comunidade escolar (NEIRA; NUNES, 2006). Neste projeto, adotei como estratégia para realizar o mapeamento um questionário e a conversa com os alunos. Destaco ainda, que leciono há aproximadamente 7 anos na escola, o que me ajuda a conhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade.

entanto, destaco que em alguns momentos, como na descrição de uma visita a um centro esportivo, as duas classes (5º ano A e B) se encontravam presentes. Para iniciar o trabalho, expliquei à turma o tema que iríamos estudar no semestre. Mostraram-se animados com a proposta, já que é um tema que não havia sido estudado nas aulas de Educação Física dos anos anteriores. Alguns alunos questionaram o motivo da escolha, expliquei que em uma pesquisa que eu tinha realizado no início do ano anterior, um mapeamento a respeito das práticas corporais que as alunas e os alunos vivenciavam fora do ambiente escolar, o jiu-jitsu havia sido bastante citado.

Após esse esclarecimento, procurei identificar o que o grupo sabia sobre o assunto e obtive como respostas: “É um tipo de luta”; “É uma luta que usa kimono”; “É uma briga”, “É UFC”. Questionei também qual a diferença do jiu-jitsu comparado a outras lutas. Sabendo que havia alguns alunos que eram praticantes dessa manifestação corporal, solicitei que falassem para os colegas um pouco sobre o jiu-jitsu. Explicaram que não podia dar chutes e nem socos, somente golpes para imobilizar o oponente. Propus que me auxiliassem no decorrer das aulas, com relatos e demonstrações a respeito de suas experiências relativas ao tema. Todos se mostraram bastante entusiasmados em demonstrar seus saberes aos demais colegas.

Nas aulas seguintes apresentei um documentário intitulado “História do jiu-jitsu<sup>45</sup>” que ilustra uma narrativa sobre a origem, sua introdução no Brasil, como foi modificado pela família Gracie

---

45 História do jiu-jitsu é um documentário produzido por Alex Gutenberg. Disponível em: <http://www.YouTube.com/watch?v=4OIQHhCxGsE>

e, posteriormente, como a arte marcial foi difundida através do Ultimate Fighting, criado por Rorion Gracie. Propus à turma que identificasse nos vídeos como o jiu-jitsu chegou ao Brasil e o que levou Hélio Gracie a modificar alguns dos golpes tradicionais.

Conversamos sobre os vídeos nas aulas seguintes. De modo geral, em suas interpretações, relataram sobre a introdução no Brasil por Mitsuyo Maeda e explicaram que devido à certa fragilidade física, Hélio Gracie sentiu a necessidade de modificar alguns golpes para compensar uma possível desvantagem no momento da luta.

Um fato que chamou a atenção foi a fala de uma aluna, questionando se as meninas iriam participar também das lutas, já que nunca tinha visto um campeonato ou luta de jiu-jitsu feminino. Disse-lhe que existiam campeonatos femininos, entretanto, assim como ocorre em praticamente todas as demais modalidades esportivas, há um destaque maior à participação masculina. Ressaltei também que uma colega do 5º ano A era praticante e inclusive iria me auxiliar nas aulas, demonstrando golpes e comentando com os demais colegas a respeito de sua vivência. Combinei que iria convidá-la para que em algum momento viesse conversar com o grupo. O questionamento da estudante levou-me a buscar algumas informações a respeito de campeonatos e da participação feminina no jiu-jitsu. Selecionei e apresentei dois vídeos<sup>46</sup>

---

46 Trata-se dos vídeos Sensei Sportv - Especial com Kyra Gracie. Disponível em: <http://youtu.be/cF7pyJ-pY8o> e TV Faixa Preta - Entrevista Kyra Gracie. Disponível em: <http://youtu.be/YjBHdYAhTE>

com entrevistas com a lutadora Kyra Gracie, além de imagens de campeonatos femininos<sup>47</sup>. Em um dos vídeos, Kyra Gracie relata que mesmo fazendo parte de uma família tradicional no jiu-jitsu, houve resistência no início, pois, de acordo com a lutadora, trata-se de uma família machista.

A partir do vídeo, problematizei a respeito da participação feminina. Algumas alunas e alguns alunos, embora não se opusessem ao envolvimento das mulheres nos esportes, entendiam que o homem sempre se sobressai e citavam o exemplo do futebol. Questionei se não seria reflexo da maior participação dos meninos no esporte, que geralmente são incentivados a jogar futebol ou outra modalidade desde pequenos, enquanto as meninas, além de não serem incentivadas, por vezes, são vítimas de preconceitos por participarem de modalidades esportivas consideradas masculinas.

Nesse momento, uma das alunas disse que sua irmã jogava futsal e que sem dúvida, jogava melhor do que qualquer menino da sala. Como os meninos conheciam a irmã da aluna e reconheciam sua habilidade, ninguém a questionou, ao contrário, afirmaram que realmente ela “jogava muito”. Mesmo assim, alguns alunos compreendiam que se tratava de um caso isolado e que em geral os meninos são melhores no esporte. Alguns, em tom de deboche, afirmavam que as meninas não “teriam vez” nas lutas. As meninas, por sua vez, revidaram e disseram que no momento

---

47 Tammy Griego (Gracie Barra) vs. Gabrielle Garcia (Alliance) - IBJJF Pan 2011. Disponível em: <http://www.YouTube.com/watch?v=jJe7Zg8EO5I> / Kyra Gracie vs. Sara Svensson - ADCC 2011 world championships. Disponível em: <http://www.YouTube.com/watch?v=6Wg-PBEYxG4>

das lutas “acertariam as contas”.

Nas aulas seguintes, partimos para as vivências. Combinei com a classe como seria a organização das aulas. Na falta de tatames, adaptamos alguns colchões e colchonetes para realizar as vivências. Os alunos que praticavam a modalidade me auxiliaram, demonstrando golpes e ensinando-os aos demais colegas. Também explicaram como eram os treinamentos.

Nas aulas, as alunas e os alunos vivenciaram as lutas e alguns golpes/técnicas como guarda, passagem de guarda, montada, raspagem, finalização, 100 kg e *arm lock*. Destaco que a estratégia de vivenciar algumas técnicas não teve o intuito de fragmentar a modalidade ou ainda aprimorar as habilidades como preconizam, por exemplo, as teorias curriculares psicomotora e desenvolvimentista. Como colocam Neira e Nunes (2006, p. 200), é importante “valorizar a dimensão expressiva dos movimentos, [...] entendidos como linguagem, e isso só poderá ocorrer no interior das manifestações da cultura corporal” e não em recortes, fragmentos de movimentos presentes nas manifestações da cultura corporal.

Em conversa com a classe, optaram por vivenciar alguns golpes/técnicas por compreenderem que isso tornaria a luta mais atrativa. Em algumas aulas, além do auxílio de alunos também recorri a vídeos<sup>48</sup> para demonstrar determinados golpes de jiu-

---

48 Golpes para exame de faixa. Disponível em: <http://www.YouTube.com/watch?v=iKZmh5aO3p0> / Técnicas para iniciantes jiu-jitsu. Disponível em: <http://www.YouTube.com/watch?v=zMDVluiD7YA>

-jiu-jitsu. Nas vivências, por inúmeras vezes as meninas enfrentaram e venceram os meninos nas lutas. Em alguns momentos, foi necessário intervir devido à rivalidade que foi criada por conta da fala dos meninos no início das aulas. O que ocorria é que os meninos não aceitavam quando as meninas venciam as lutas.



Esse acontecimento gerou debates. Conversei com as alunas e alunos que a intenção das vivências não era verificar uma suposta superioridade das meninas ou dos meninos e que eventualmente os meninos ganhariam algumas lutas e as meninas ganhariam outras lutas. Questionei também se esse incômodo dos meninos quando perdiam para as meninas não seria reflexo da sociedade machista<sup>49</sup> em que vivemos.

Alguns alunos não compreenderam muito bem minha fala e questionaram o que seria isso? Expliquei que uma sociedade machista é aquela que privilegia o homem em detrimento da mulher. Aproveitei o questionamento e sugeri uma pesquisa a respeito do assunto, mais especificamente, sobre a participação feminina nos esportes. Para realizar a pesquisa, agendamos um horário em um centro de inclusão digital que oferece acesso gratuito à internet<sup>50</sup> (Sabe Tudo), localizado ao lado da escola.

Nas aulas seguintes, a classe apresentou a pesquisa. Nas exposições destacaram, por exemplo, que a participação feminina no esporte era proibida devido a uma suposta fragilidade física ou, ainda, a discursos que consideravam que as mulheres se tornariam masculinizadas. Alguns grupos destacaram também as dificuldades e preconceitos que as mulheres tiveram que superar para praticar

---

49 Existem diversas explicações a respeito do machismo. Grosso modo, se caracteriza por uma maneira de pensar e agir que coloca os homens como detentores de poder sobre as mulheres.

50 O Sabe Tudo é um centro de inclusão digital mantido pela Prefeitura de Sorocaba que oferece gratuitamente cursos de informática e acesso à internet. Atualmente, a cidade dispõe de 30 unidades do Sabe Tudo, localizadas ao lado de escolas municipais e estaduais.

esportes. Na sequência, debatemos sobre as exposições. De modo geral, mostraram-se surpresos com a proibição e as dificuldades historicamente enfrentadas pelas mulheres em praticar esportes, validadas, inclusive, cientificamente. Avalio que essa atividade proporcionou uma melhor compreensão da minha fala a respeito da sociedade machista em que vivemos.

Após as exposições e problematizações, retomamos as vivências que foram seguidas de uma visita ao local onde ocorrem os treinamentos de jiu-jitsu no bairro. O intuito era ampliar o conhecimento a respeito do jiu-jitsu e para isso propus que entrevistássemos professores e praticantes. No entanto, como os treinamentos ocorriam somente no período noturno, o horário ficaria inviável para a maioria dos alunos.

Diante da impossibilidade, consegui agendar uma visita a um centro esportivo que tem aulas regulares de jiu-jitsu. Conversei com o professor (um colega de trabalho) que o objetivo da visita era fazer uma aula experimental e entrevistar os praticantes dessa modalidade com a intenção de ampliar os conhecimentos a respeito do tema. Agendada a visita, elaboramos as questões para a entrevista. Após algumas conversas, finalizamos o questionário:

1. Com que idade você começou a praticar jiu-jitsu e quanto tempo tem de prática?
2. Quanto tempo demora para mudar de faixa/graduação? E para chegar até a faixa preta?
3. Você já se machucou nos treinos ou campeonatos?
4. Qual o golpe mais difícil?

5. Já usou algum golpe de jiu-jitsu em alguma briga de rua?
6. Já sofreu algum tipo de preconceito por lutar jiu-jitsu?
7. Quantas meninas treinam jiu-jitsu aqui no centro esportivo?
8. Como são os treinamentos?
9. Quais as principais regras?

No final do mês de maio realizamos a visita. Os alunos e alunas gostaram bastante da aula experimental, conheceram alguns rituais da modalidade como, por exemplo, a troca de faixa/graduação, a entrada e saída do tatame e os cumprimentos. Logo após a vivência, realizaram a entrevista de acordo com as questões elaboradas previamente. Combinei com a classe que o questionário seria um apoio, caso surgissem outras dúvidas poderiam perguntar. Na entrevista, além das questões formuladas, perguntaram a respeito do ritual de graduação. Alguns ficaram impressionados já que os lutadores que graduavam recebiam “faixadas” nas costas dos demais colegas, em uma espécie de “corredor polonês”. Os praticantes explicaram que se tratava de uma tradição da modalidade e consideravam a prática normal.

Um fato que chamou a atenção, possivelmente pelas discussões anteriores nas aulas, foi à participação feminina. Perceberam que havia apenas uma menina no treino, embora ela tenha dito que havia outras meninas, mas, como se tratou de uma aula especial, somente ela compareceu. Mesmo assim, comentou que o número de meninas é bem inferior ao dos meninos. Outro fato que também chamou a atenção dos alunos foi a disciplina dos praticantes na aula. Disseram que ninguém

conversava, não havia bagunça e todos seguiam as orientações à risca. O professor explicou que, assim como em outras artes marciais, a disciplina rígida faz parte da filosofia do jiu-jitsu.

Na aula seguinte, realizamos uma avaliação a respeito da visita e assistimos a gravação (realizada por uma aluna) da entrevista e de alguns momentos das vivências. Avaliaram o passeio como muito positivo e destacaram o aprendizado de elementos novos, especialmente os golpes, o ritual de graduação, a participação em campeonatos, além dos relatos dos praticantes durante a entrevista. Na sequência, realizamos mais algumas vivências e em meados de junho finalizamos o projeto.

Como se trata de um dos primeiros ensaios na perspectiva cultural, conseqüentemente, ocorreram mudanças que considero significativas em minha prática pedagógica. Dificuldades<sup>51</sup> se fizeram presentes como, por exemplo, a resistência de alguns alunos por atribuírem às aulas de Educação Física um sentido eminentemente prático, significação que acredito ter contribuído, já que eram meus alunos há vários anos.

Como fator positivo, destaco que a partir das problematizações e vivências, alguns discursos preconceituosos a respeito da participação feminina nos esportes se desestabilizaram. Por fim, ressalto também que as estratégias adotadas permitiram uma ampliação dos conhecimentos dos alunos acerca de alguns artefatos que compõem o jiu-jitsu.

---

51 Isso não significa afirmar que com maior experiência na perspectiva adotada as dificuldades eventualmente deixarão de existir.

## Considerações

Como podemos verificar, tanto o Prof. Clayton como seus/ suas alunos/alunas se colocam como pesquisadores cartógrafos e etnógrafos das práticas corporais. Professor-cartógrafo, pois ao invés de chegar com um esporte/dança/luta/brincadeira/ginástica pré-estabelecido, começou mapeando as práticas corporais da comunidade escolar. Primeiro identificou que esse tema não fez parte da Educação Física nos anos anteriores, depois, o reconheceu como parte da cultura corporal de alguns grupos que compõem a comunidade escolar. É a partir daí que decide tematizar o jiu-jitsu. No decorrer do projeto, o professor-cartógrafo continua mapeando os saberes e conhecimentos dos/as alunos/as, e de forma contínua, com idas e vindas, vai compondo o currículo, prioritariamente a partir das questões dos/das alunos/alunas em relação ao tema. Isso fica evidente na passagem: “Quanto às expectativas de aprendizagem, não as defini logo de início, por compreender que a tematização poderia seguir diversos caminhos”. Professor-etnógrafo, pois vai a campo, observa, estuda, se envolve, pesquisa em diversas fontes e passa a falar sobre o jiu-jitsu com a certa familiaridade que antes lhe faltava. Os/as alunos/as também assumem o papel de pesquisadores cartógrafos e etnógrafos. Vão coletando informações, assistindo aos vídeos, aprendendo conceitos, táticas, técnicas, conhecendo locais de prática, aprofundando, ampliando, registrando e ressignificando tudo isso, e assim, produzindo cultura.

Nesse contínuo ato de mapear os saberes dos alunos/as sobre o tema abordado, o professor identificou discursos de preconceito

e desconfiança em relação à prática feminina na luta. Quando uma das alunas pergunta se as meninas iriam participar do projeto porque nunca tinha visto um campeonato ou luta de jiu-jitsu feminino, isso chamou-lhe a atenção e, a partir dessa fala, procurou analisar e debater com os/as alunos/alunas algumas questões que historicamente e culturalmente favoreceram a prática das lutas por pessoas do gênero masculino e invisibilizaram a participação das pessoas do gênero feminino. Nesse trabalho, o Prof. Clayton criou diversas oportunidades para que tais questões fossem problematizadas, desde debates em sala, assistência aos vídeos de uma lutadora (Kyra Gracie) que aborda o assunto, a vivência das meninas na quadra juntamente com os meninos, e por fim, a entrevista com uma lutadora durante a visita a um local de prática de jiu-jitsu.

Nota-se durante essa construção curricular uma constante preocupação em tematizar o jiu-jitsu como prática cultural de certos grupos pertencentes à comunidade escolar, vimos também a preocupação do professor em tematizar determinadas significações, regras, golpes e rituais que compõem a referida luta. Por fim, vimos o grande esforço de problematizar a identidade dos/das lutadores/lutadoras, que ao incluir a discussão sobre gênero, o professor atua em prol da formação de sujeitos mais sensíveis a identidades democráticas.

## Referências Bibliográficas

CANDAU, V. M. **O educador/a como agente sociocultural**. In: CANDAU, V. M. (organizadora). **Didática Crítica Intercultural:**

**aproximações.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CONNELL, R. W. **Schools and Social Justice.** Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1993.

LARROSA, J. **A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida.** **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 27-43, jan./jul. 2004.

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

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

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

NEIRA, M. G. **A reflexão e a prática no ensino – Educação Física.** São Paulo: Blucher, 2011.

# Quando o familiar se motra estranho: um olhar diferente para o futebol<sup>52</sup>

## Apresentação

A experiência de ensino apresentada poderia ser narrada de diferentes maneiras. Optei por uma, certamente não aquela convencional como o leitor poderá constatar, mas uma que me permitiu “bater uma bola” com o projeto que a Profa. Dayane Portapila desenvolveu junto a seus alunos.

Ao tentar imprimir uma prática pedagógica multiculturalmente orientada a professora revela um entendimento da sala de aula como um local de socialização, de diálogo, um espaço de múltiplas narrativas, de encontro, de entendimento, de respeito e produção, já que o registro ganhou lugar de destaque. É nele e a partir dele que sua ação didática se referenciou. Os dados para a construção do presente texto foram colhidos por meio de entrevistas, gravações de aulas pela professora, fotografias, vídeos das vivências dos alunos, caderno de registro da professora, documentos produzidos pelos alunos, e ainda, de suas produções. Revela ainda uma preocupação com a forma como a diferença é naturalizada, porque entende como McLaren (2000) que a diferença é sempre um produto da história, da cultura, do poder.

A Profa. Dayane procurou questionar os discursos que naturalizam a inabilidade das meninas para o futebol, propondo situações didáticas de análise, observação e de vivências que permitiram certo estranhamento por parte dos alunos, vale dizer,

---

52 Projeto desenvolvido pela Profa. Dayane Maria de Oliveira Portapila e narrado pela Profa. Nyna Taylor Gomes Escudero a partir do texto: “Futebol ao Sol e a Sombra” de Eduardo Galeano.

questionar os discursos que eles vêm repetindo, especialmente os que ressaltam a supremacia masculina no âmbito do futebol e que visam produzir certos e homens e certas mulheres.

Iniciando no universo da prática multiculturalmente orientada, a professora demonstra coerência no seu fazer pedagógico, entende que o roteiro do estudo é construído no caminhar. Em momento algum a percebi preocupada em estabelecer objetivos ou definir conteúdos previamente. Inversamente, a prática, por mim compartilhada, escreveu um percurso que considerou cada encontro letivo, buscando articulá-lo com o seguinte, ampliando cada vez mais o desenho do estudo, mas com a tranquilidade de rever e apagar, se fosse preciso, para que o texto fosse mais bem compreendido.

O estudo do futebol empreendido até o momento pelos alunos do 3º C juntamente com a Profa. Dayane convida a pensar a sala de aula, não mais como um espaço de instrução, de transmissão de conhecimentos, mas como um espaço de possibilidades, tanto para o aluno quanto para o professor. No caso em tela, pode-se constatar uma postura de investigação revelada nas ações da professora e de autoria percebida na ação dos alunos.

O que já foi dito revela o contorno de um mapa mínimo acerca de tudo o que foi realizado nas aulas relatadas. Ele abre uma possibilidade para que o leitor pense em uma prática pedagógica investigativa, etnográfica, dialógica, justa e democrática.

## Campo de Jogo

A experiência pedagógica em questão teve lugar na Escola Estadual Samuel Klabin, situada na Vila Dalva, um bairro da capital paulista, e foi protagonizada pelos alunos do 3º C, nas aulas de Educação Física. O cenário da escola abriga duas realidades economicamente muito diferentes. Os alunos são do entorno da escola, a maioria procedente de duas favelas próximas, situadas uma abaixo e outra acima da escola, nas redondezas de um bairro de classe média alta. Alguns alunos utilizam um parquinho e uma área verde do bairro vizinho para brincar. Contudo, os espaços mais requisitados são o campinho próximo à favela de baixo e a própria escola que aos fins de semana oferece atividades no âmbito do “Projeto Escola da Família”<sup>53</sup>. A instituição recebe, eventualmente, doações do instituto Samuel Klabin e da Associação do Bairro vizinho. Para exemplificar, a festa de dia das crianças foi promovida pela Associação com bolas doadas por uma escola privada.

A EE Samuel Klabin tem uma pequena sala de leitura e sala de informática, cujos computadores, durante o projeto, encontravam-se em manutenção. A sala de vídeo é no refeitório, motivo pelo qual não pode ser utilizada na hora do lanche ou intervalo dos alunos. No período da manhã atende alunos do Ensino Fundamental II (6ª a 8ª série), à tarde, os do Fundamental I (1º ao 5º anos) e, à noite, a Educação de Jovens e Adultos.

---

53 Programa da Secretaria da Educação do Estado, que consiste no oferecimento de diversas vivências aos moradores da comunidade.

## Início da partida

Uma onda de manifestações assola o Brasil, o Programa Mais Médicos, criado pelo governo federal é alvo de críticas e denúncias na mídia, o estádio Mané Garrincha, recém-reformado para a Copa do Mundo, não possui divisão entre torcidas rivais, enquanto isso a carioca Rafaela Silva, de 21 anos, conquista o campeonato mundial no judô e se torna a primeira mulher brasileira campeã mundial da modalidade. Em meio a esse contexto, a professora Dayane e seus alunos iniciam o projeto.

Com base nas proposições de Neira e Nunes (2006; 2009) para a elaboração de um currículo cultural de Educação Física, dentre elas, a necessidade de conhecer a cultura corporal presente no contexto em que o estudo está situado, e na perspectiva dos Estudos Culturais, que concebem as práticas corporais como textos e, como tal, passíveis de significação, a professora procedeu a uma leitura inicial da realidade e ao fazê-la, constatou que as práticas mais presentes na comunidade eram o futebol e a pipa, e ainda, que um de seus alunos faz escolinha de futebol e os demais participam do CJ (Centro de Juventude) onde realizavam atividades diversas.

Para a composição do mapeamento inicial, faltavam as informações colhidas junto aos alunos. Por essa razão, a professora os reuniu numa roda de conversa e perguntou quais jogos ou brincadeiras eles faziam fora da escola. As informações foram listadas na lousa.

Considerando que as respostas ratificaram a leitura da professora e tendo ainda por base, o mapeamento do entorno, dos recursos materiais e observando o que já foi feito ao longo dos três anos em que está com essa turma, a professora optou pelo estudo do futebol, pois a manifestação ainda não havia sido estudada. Vale destacar que os dados do mapeamento apontaram também para as poucas opções e espaços de lazer de que dispõe a comunidade da Samuel Klabin.

## **Reconhecendo o gramado**

O Neymar foi vendido ao Barcelona. Os malabaristas chineses há cinco mil anos faziam dançar a bola com os pés, a meta ficava no centro e os jogadores evitavam, sem usar as mãos, que a bola tocasse no chão. Em tempos antigos os egípcios e os japoneses se divertiam chutando a bola (GALEANO, 2012), a polêmica acerca da contratação de médicos cubanos não cessou e a onda de protestos se unificou em torno do repúdio ao aumento no preço da passagem do transporte coletivo. Enquanto isso, a professora Dayane procurava saber o que os meninos e meninas sabiam sobre o futebol.

Dando prosseguimento ao mapeamento dos saberes dos alunos iniciado na aula anterior, os alunos falaram o que conheciam, as curiosidades, as dúvidas e o que queriam aprender sobre o futebol: gestos, chute, passe, gol. A professora distribuiu um questionário que deveria ser respondido em casa, tencionando envolver também os pais no estudo:

1. Como você joga o futebol e onde?

2. Na região, onde podemos jogar o futebol?
3. Alguém pode vir à escola ensinar algo sobre o futebol?

Em seguida foram para quadra a fim de vivenciar o futebol da forma conhecida. Lá chegando, para falar sobre o futebol, remeteram-se às regras comumente aplicadas e discutiram e elaboraram outras. O jogo foi misto, 11 contra 11. No final da vivência a professora sentou-se com os alunos para analisar a experiência e ouvir as impressões sobre porque jogam de uma determinada maneira, uma vez que percebeu que as suas representações referiam-se ao futebol de campo. Nas palavras da professora: “os alunos reclamaram que a quantidade de alunos tinha sido muito difícil. Uns chutavam com o pé na hora de sair, outros jogavam com a mão. Foi aí que eu comecei a falar sobre a diferença entre o futebol e o futsal”.

Nota-se que a referência de futebol para esses alunos é o futebol de campo. Se pensarmos que um campo de futebol não é um espaço muito acessível para crianças, ainda que façam parte da paisagem do entorno, é possível deduzir que o acesso a essa prática se dá principalmente pela mídia televisiva.

Cabe destacar o papel da mídia e da forma como a mesma opera seus artefatos – jornais, vídeos da MTV, futebol das quartas-feiras, noticiários, reality shows – no governo da nossa vontade, na fabricação de nossas identidades. Ou seja, na forma como opera tentativas de aprisionar o espectador a significados e representações. Costa e Sommer (2005) chamam a nossa atenção para certo tipo de alfabetismo televisivo, adquirido pelas crianças durante

o tempo que passam na frente da televisão, uma vez capturada sua atenção, a telinha torna cada vez mais familiar a programação acessada. No caso dos alunos do 3º C é possível inferir que a representação predominante é o futebol de campo, pois outras variações desse esporte são pouco veiculadas na mídia. Para eles, esse é o futebol verdadeiro, razão pela qual seus códigos serviram de comparativo para a análise do jogo que praticaram.

### **Armando as jogadas**

A partir da significação de seus registros, a professora propôs a leitura de um jogo de futebol de campo entre Barcelona e Malásia, para, na sequência, os alunos apontarem em voz alta algumas características registradas na lousa pela docente e, no caderno da classe, por uma das alunas. Caderno esse que a cada aula ficava com um aluno, cujo compromisso era registrar o que aconteceu para que o grupo pudesse visualizar o caminho percorrido.



Ao promover a audiência do vídeo, a professora objetivou promover uma leitura da prática e caracterizá-la, levando

o grupo a perceber que não seria possível jogar na quadra da escola o futebol que assistiram no vídeo. Para isso seria necessário ressignificá-lo. Os comentários dos alunos foram anotados: “escanteio; falta; pênalti; sai a bola é do outro time; impedimento; campo; maior as linhas; arquibancada; o gol; 22 jogadores; Neymar; jogadores; juiz; treinador; narrador; bandeirinha; dois tempos; resgate; massagista; torcida fica cantando; líder de torcida; vestiário; substituições; placar; reserva; técnico; expulsão; gandula, chutam a bola alto. Onde fica a Malásia e Barcelona?”

Quando questionados se já foram ao estádio, um dos alunos afirmou que o tio trabalha no Morumbi e comentou sobre a segurança para entrar, “homem revista homem e mulher revista mulher”. Outros sugeriram a vivência de um campeonato em que eles jogariam do jeito que viram na TV.

As observações dos alunos revelaram certa familiaridade e compartilhamento dos significados dessa manifestação da cultura corporal, além de evidenciarem que o acesso a essa prática não se dá indo aos estádios.

## **Indo pra cima**

A galinha pintadinha vira celebridade e ganha as primeiras páginas das revistas, a Constituição de 1988 completou 25 anos, as ruas de São Paulo ganham faixas de ônibus com vistas a facilitar a vida dos paulistanos que se servem do

transporte público, todavia a cidade registra uma variação de 200 a 400 km de congestionamento diariamente, segundo informações da mídia e, enquanto Chris Anderson, professor de estatística da Universidade de Cornell, nos Estados Unidos lança seu livro intitulado “Os número do Jogo – Porque tudo o que você sabe sobre futebol está errado”, a Professora Dayane planeja atividades de aprofundamento acerca da “paixão nacional”.

Considerando os dados colhidos na avaliação diagnóstica a respeito dos gestos, passes e dribles, bem como a proposição dos alunos na aula anterior, a professora seguiu mapeando os conhecimentos sobre a gestualidade, relacionando-a na lousa. Primeiramente os passes: peito, joelho, cabeça/pescoço, goleiro com a mão, peito de pé/ lateral, chapa, dedão, três dedos, calcanhar, com ombro, cobertura com pontapé e finalizando com os dribles: carrinho; carretilha, elástico; drible da vaca; pedalada; bicicleta; voleio; letra; embaixadinha. Na sequência, foram para a quadra a fim de vivenciar o jogo conforme viram na televisão, contudo, diferente do oficial, no jogo do 3º C todos participaram. Um dos alunos desempenhou o papel de narrador e uma aluna responsabilizou-se pelo registro da aula. Vale ressaltar que os dados acima foram copiados na íntegra do caderno da docente.



Quando convidada a ler o registro para a turma, a aluna pediu à professora que o fizesse. Seguindo a relação do que fora anotado, o grupo retomou a aula anterior e se dirigiu à quadra para vivenciar os passes e dribles. A classe foi dividida em grupos de quatro. Dois alunos ficaram responsáveis por explicar o movimento. Vale destacar que os colegas que explicavam eram todos meninos. Ao ser questionada sobre a razão da evidência dos meninos nessa atividade, a professora afirmou que as meninas solicitavam os meninos, alegando que eles sabiam mais e poderiam ensinar. Esse é um exemplo claro de como os discursos capturam as pessoas e as aprisionam, governando suas vidas, produzindo realidades, fazendo-as acreditar que não são capazes. A escola não pode compactuar com isso, atribuindo legitimidade a esses discursos. Atenta a essas armadilhas, a professora procurou pensar em atividades que questionassem a supremacia masculina. Após esse esclarecimento, procurei identificar o que o grupo sabia sobre o assunto e obtive como respostas: “É um tipo de luta”; “É uma luta que usa kimono”; “É uma briga”, “É UFC”. Questionei também qual a diferença do

jiu-jitsu comparado a outras lutas. Sabendo que havia alguns alunos que eram praticantes dessa manifestação corporal, solicitei que fizessem para os colegas um pouco sobre o jiu-jitsu. Explicaram que não podia dar chutes e nem socos, somente golpes para imobilizar o oponente. Propus que me auxiliassem no decorrer das aulas, com relatos e demonstrações a respeito de suas experiências relativas ao tema. Todos se mostraram bastante entusiasmados em demonstrar seus saberes aos demais colegas.

A lista de movimentos a ser vivenciada era extensa, razão pela qual, a professora elegeu cinco formas de chutar para serem realizadas nessa aula, as demais ficariam para as aulas subsequentes. Enquanto alguns explicavam, outros realizavam. Alguns alunos tiveram dificuldades na realização, dentre as quais destaca-se o peso da bola, que, por ser muito leve, subia demais. O encontro letivo foi encerrado com um aluno comprometendo-se com o registro. A professora observou que no início, a prática de registrar não foi muito bem acolhida, todavia o intercâmbio com a professora polivalente foi de suma importância para que essa prática se consolidasse. O aluno que ficava com essa incumbência era acompanhado por ela, que fazia as intervenções para ajudá-lo no domínio desse gênero textual. Isso o deixava mais seguro no momento de socializar a sua produção na aula de Educação Física.

## **Refazendo a jogada**

A professora continuou com a vivência do chute com uma organização semelhante à da aula anterior. As crianças vivencia-

ram o chute de peito de pé, lateral, chapa, dedão, três dedos e calcanhar.

Na continuidade, a professora retomou a questão que ficou pendente no encontro no qual promoveu a leitura do jogo Malásia x Barcelona: onde ficam essas localidades? Apresentou o mapa-múndi, a fim de que visualizassem os dois lugares e percebessem a distância. Em seguida, perguntou por que eles jogavam da mesma forma e como eles se comunicavam se moravam tão longe. Um dos alunos disse que estavam jogando o mesmo campeonato, por isso utilizavam as mesmas regras, outro mencionou a FIFA afirmando ser a entidade que organiza os campeonatos e que tinha sorteio para escolher a ordem dos jogos. Cada campeonato tinha uma organização. Exemplificou lembrando que a Copa do Mundo de Futebol era responsabilidade da FIFA.

Aqui se pode perceber o caráter de imprevisibilidade do currículo, a professora não cogitou a ideia de que a FIFA pudesse emergir no estudo, ou ao menos naquela aula e ainda, que essa emergência pudesse contribuir, abrindo um leque maior de possibilidades para ampliar e aprofundar os conhecimentos dos discentes sobre o futebol.

Os alunos perguntaram se os atletas dos dois times falavam a mesma língua; alguns colegas responderam que embora não falassem o mesmo idioma poderiam jogar em outros países, ou seja, qualquer time pode contratar um jogador de outros países. Contudo, esses jogadores, numa Copa do Mundo, retornam ao país

de origem para defender a sua bandeira caso sejam selecionados. Citaram o Neymar, que está jogando no Barcelona, mas joga pela seleção. Falaram também dos jogos de videogames, mencionando aqueles que permitiam trazer jogadores de outro país e outros não, justificando que eram da seleção. Um dos alunos e a professora trouxeram uma bola mais pesada para atender a reivindicação de uma colega. Retomando à lista dos dribles, foram escolhidos quatro para a vivência. Dois alunos os demonstraram e, em seguida, dividiram-se em pequenos grupos para vivenciá-los.

No encontro seguinte a professora, após pesquisar algumas instituições que organizam campeonatos de futebol, propôs uma situação didática em que apresentava o “Jornal Lance” no qual circulam as notícias do esporte, principalmente do futebol. Questionados sobre a quantidade de notícias da modalidade, responderam que “o futebol é o esporte mais jogado no Brasil e o que todo mundo gosta”. A professora seguiu falando sobre a FIFA, CBF e a CONMEBOL, associando cada instituição ao seu respectivo campeonato.

Distribuiu jornais para os alunos que estavam divididos em trios e pediu que encontrassem as respostas às perguntas que estavam na lousa: qual campeonato você identificou? Quem o organiza? Qual o regulamento? Antes explicou o sistema de pontos corridos e o mata-mata. Nesse momento, recebeu contribuição dos alunos. Ao começar a atividade surgiram dúvidas relacionadas ao conceito de regulamento. A professora explicou que eram as regras do campeonato e pediu para identificarem se o evento

relatado na parte do jornal que cada grupo recebeu era realizado no formato mata-mata ou pontos corridos. Alguns grupos estavam com a tabela do Brasileirão da série B e outros com os da série A. Após responderem as três perguntas, a professora solicitou que identificassem o que acontecia com os quatro primeiros da tabela da série A e com os quatro últimos, para os grupos que tivessem de posse dessa tabela. O mesmo procedimento deveria ser adotado pelos grupos que tivessem com a tabela da série B. Alguns alunos mencionaram que os primeiros colocados da série A participariam da Libertadores e os últimos quatro desceriam para série B e, na série B, os quatro primeiros subiriam para série A e os quatro últimos iam para a série C.



Questionada sobre até que série o campeonato iria, a professora pediu aos alunos que buscassem no jornal a resposta. E ela veio rápido. Alguns alunos já haviam identificado e responderam que o jornal apontava até a série D. Uma vez compreendida a dinâmica do campeonato, os alunos começaram a verificar qual clube estava em primeiro, em segundo etc., quando um aluno comentou: “se o São Paulo ganhasse ontem ficaria na frente do

Corinthians”. Cada grupo entregou suas respostas, mas não houve tempo para elaborar a síntese da aula, que foi retomada na seguinte, começando pela leitura do caderno de uma aluna. A fim de dar prosseguimento à vivência dos dribles, a professora disponibilizou um vídeo acessado na internet. As imagens mostram passo a passo a execução de diferentes tipos de dribles. Lembrou daqueles não praticados até então: “carretilha; drible da vaca, pedalada e elástico”. Passando à quadra, retomou a organização das aulas anteriores, na qual os meninos se sobressaíam como os que tinham o poder do conhecimento legitimado pelas meninas, que realçavam a habilidade de ensinar que eles possuíam, e as meninas em posição de inferioridade e dependência, limitava-se a atender aos seus comandos.

A assistência das aulas permite constatar que alguns meninos de fato são mais habilidosos, notadamente aqueles que deram assistência à professora acompanhando os grupos, contudo cabe perguntar: por que as meninas não desenvolveram habilidades semelhantes? Quais os aspectos envolvidos nessa condição feminina?

## **Driblando o preconceito**

Enquanto os mensaleiros eram “presos”, na Oscar Freire, um dos metros quadrados mais caros de São Paulo, foi furtada uma das estátuas da Mônica distribuídas pela cidade em comemoração aos cinquenta anos da personagem criada por Maurício de Souza. Para a educação, mais um conteúdo, “o caráter”, apon-

tam algumas pesquisas divulgadas pela revista *Época* e o dia do médico é comemorado em meio à polêmica do Programa Mais Médicos, cujo embate de posicionamentos favoráveis e contrários ainda não cessou. Enquanto os Black blocs ganham evidência, a professora Dayane planeja ações didáticas para debater a questão de gênero revelada na vivência dos dribles.

A observação acerca da naturalização com a qual tanto meninas quanto meninos explicam, ou mesmo, justificam a habilidade dos meninos, mesmo que essa habilidade não se revele no desempenho de todos eles, a professora organizou situações didáticas que possibilitaram colocar sob suspeita essas verdades incontestáveis para os alunos.

Agindo dessa forma, a docente revela o entendimento da sala de aula como um espaço de narrativas, no plural. Para que a narrativa única sobre o futebol, alicerçada na crença de que esse esporte é uma prática do universo masculino, seja problematizada, selecionou três vídeos: o primeiro trazia uma reportagem exibida pela Rede Globo, na qual uma menina de quinze anos, que faz embaixadinha, visita o centro de treinamento do Grêmio porto-alegrense. Além de trazer uma figura feminina realizando movimentos próprios do futebol, a matéria a coloca numa condição de quem ensina os jogadores que revelam não dominar essa habilidade tanto quanto ela. O segundo mostra mulheres realizando embaixadinhas e o terceiro traz os melhores momentos do jogo de futebol feminino Brasil x Estados Unidos, os quais destacam a figura da atleta Marta. A jogadora foi lembrada por uma

aluna, que trouxe para o conhecimento dos colegas o programa de televisão intitulado “Menino de Ouro”, em que a futebolista participa. Nele, ela atua ensinando alguns movimentos para três meninos, sendo premiado com o troféu “Menino de ouro”, aquele que apresentou melhor desempenho.

A leitura dos vídeos provocou certo estranhamento acerca das habilidades revelado pelas mulheres dos filmes. A professora, percebendo a surpresa, perguntou: as mulheres não sabem ou não conseguem jogar futebol? Por que as nossas meninas não desenvolveram habilidades semelhantes às das mulheres dos vídeos, que foi acompanhado pelas provocações à turma: E ensinar, será que apenas os meninos sabem? Quanto tempo vocês acham que a jogadora que aparece no vídeo treina para conseguir esta performance? As respostas dos alunos revelaram que aquilo que parecia verdade sobre o futebol não se apresenta tão verdadeiro assim, as suas representações foram desestabilizadas.

Ao problematizar a visão monocultural dessa manifestação, a professora explicou algumas formas como as identidades masculina e feminina são constituídas nos diferentes espaços: na família, quando o menino ganha uma bola e a menina ganha uma boneca como brinquedo; na escola, quando se reforça esse discurso de que somente os meninos são capazes de aprender e ensinar futebol, na mídia, mediante o tempo de exposição ao futebol masculino e a ênfase ao que se refere a esse esporte ser apresentado ou protagonizado por homens. Essas ações possibilitaram aos alunos perceberem que a habilidade de jogar futebol nada tem a

ver com o gênero, mas com a experiência, com o treino. O que é historicamente permitido aos meninos desde pequenos.

Ao selecionar os vídeos com vistas a desconstruir as representações que evidenciam a soberania masculina no futebol, reconhecendo o caráter desigual, discriminador desse modo de olhar para essa prática e para seus praticantes, a professora, sem perceber, trouxe para o diálogo a contribuição do aluno que mencionou o programa “Menino de Ouro” para falar da Marta sem colocar em questão o fato da jogadora ensinar apenas meninos no programa mencionado, pois ainda que aponte para as mulheres como capazes de ensinar o futebol, acaba por reforçar a supremacia masculina quando no referido programa é a Marta, melhor jogadora do mundo, que ensina somente meninos. Cabe ressaltar que os alunos não fizeram essa leitura.

### **Gol de placa**

Na perspectiva do currículo cultural, o eixo integrador do componente curricular Educação Física é a linguagem, é ela que vai estabelecendo os links entre os contextos. Os alunos trouxeram textos de outras linguagens, permitindo à professora costurá-los com muita propriedade.

A trajetória do estudo descrita acima apresenta elementos fundamentais para a construção de estratégias educacionais que explicitem como a diferença é socialmente produzida e reproduzida no interior da escola. As práticas escolares estão permeadas pela

lógica machista, branca e heterossexual. Romper com essa lógica foi a proposta da professora Dayane quando colocou sob suspeita a superioridade masculina no território futebolístico.

O caminho iniciado a partir dos conhecimentos e vivências dos alunos, que, a princípio, visava buscar uma ressignificação da vivência, se deu num outro plano, nos mostrando que o significado necessariamente não precisa se dar no âmbito da prática. No caso em tela, deu-se no campo da leitura dos diversos suportes textuais (corporais, escritos e fílmicos), abrindo possibilidades para que a história do futebol fosse narrada de outra forma, reconhecendo que as habilidades nada têm a ver com gênero, mas com a experiência cultural.

É aqui que entendo que a Professora Dayane fez um gol digno de ter seu nome grafado numa placa, tal qual Pelé!

### Referências Bibliográficas

COSTA, Marisa Vorraber; SOMMER, Luís Henrique. **A pedagogia da cultura e a educação de crianças e jovens do ensino fundamental** In: LEHENBAUER, Silvana; PICAWY, Maria Maira; STEYER, Vivian Edite e WANDSCHEER, Maria Sirtei Xavier (Orgs.). O ensino fundamental no século XXI: questões e desafios. Canoas: Ed. ULBRA 2005.

GALEANO, Eduardo. **Futebol ao sol e à sombra**. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2012.

GUIMARÃES Camila. **Caráter se aprende na escola**. Revista Época, São Paulo, v. 10, nº.804, p.58-63. 2013.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

# “Riscando a faca” no Raimundo Correia<sup>54</sup>

## Apresentação

O trabalho aconteceu no segundo semestre de 2012, na EMEF Raimundo Correia, localizada no distrito de São Miguel Paulista, bairro do Jardim Helena, na zona leste de São Paulo. Foi desenvolvido junto a quatro turmas de sétima série (7<sup>a</sup> A, B, C e D) e uma de quinta série (5<sup>a</sup> A). Para uma melhor compreensão, neste relato será explicitado somente o caminho percorrido pela 7<sup>a</sup> C.

## Desenvolvimento

Desde 2010, a escola tem como tema do Plano Especial de Ação (PEA<sup>55</sup>) a “Diversidade Cultural”. No ano de 2011, ao optar pela Jornada Especial Integral de Formação (JEIF<sup>56</sup>), participei das discussões referentes à amplitude deste tema e da necessidade de fechá-lo em subtemas, que pudessem ancorar-se em questões pertinentes à comunidade escolar e que poderiam ser aprofundados com os/as alunos/as.

Em 2011, o tema que orientou o PEA da unidade escolar (UE) foi a “Cultura Africana”. Já neste ano, após as reuniões que antecederam o início das aulas, ficou acordado o tema “Cultura Nordestina”, pois, segundo a fala de alguns/as professores/as, São Miguel Paulista é um dos distritos com maior concentração de migrantes

---

54 Projeto desenvolvido pelo Prof. Luiz Alberto dos Santos e comentado pelo Prof. Hugo César Bueno Nunes

55 O Plano Especial de Ação complementa o Planejamento Pedagógico das escolas do município de São Paulo.

56 Jornada Especial Integral de Formação, onde os professores que optam por esta jornada cumprem uma hora e meia diária de estudos referentes ao PEA.

nordestinos da cidade de São Paulo. Outro ponto que justificou a escolha do tema foi a pesquisa realizada pelo professor de história recém-chegado na UE, que tinha como objetivo descobrir a origem de nossos/as /as alunos/as. Nessa pesquisa, pode-se perceber que grande parte dos/as estudantes possuíam familiares oriundos da região nordeste, muitos deles da Bahia e Pernambuco.

Isso posto, iniciei o mapeamento do entorno da escola observando as práticas corporais presentes no bairro, com maior incidência dos esportes e das brincadeiras. Para dar maior consistência ao mapa, no início do ano letivo, fiz as seguintes perguntas a todas as turmas: “O que já haviam estudado nas aulas de Educação Física? O que faziam fora da escola que gostariam de estudar referente às manifestações corporais?”. A dança surgiu como resposta à segunda questão em todas as sétimas séries. Na 7ª C, a aluna Bianca afirmou que dançava em uma instituição chamada CIJASA<sup>57</sup> situada nas proximidades da escola. Ficamos sabendo que além dela, muitos/as de nossos/as alunos/as a frequentava. Perguntei a mesma aluna quais danças ela praticava. Ela disse ter aulas de jazz e dança de rua. Questionei os outros/as alunos/as sobre a dança; se sabiam dançar e se conheciam outros estilos. Alguns meninos disseram conhecer e saber dançar psy, outros/as disseram saber dançar funk.

Atento a esses diálogos e revisitando o mapeamento inicial, além de observar durante as aulas o uso do celular e das caixas de música que tocavam diversos ritmos, selecionei a dança como tema de estudo. Ao dialogar com os/as alunos da 7ªC sobre o tema,

---

57 Centro Infanto-juvenil de Acolhida Santo Agostinho.

ouvi reclamações tanto por parte dos meninos como das meninas como: “não vou dançar”, “prefiro jogar bola”, “eu tenho vergonha”, logo surgiram e juntaram-se a outras falas: “melhor dançar que jogar futebol”, “eu só sei dançar psy”, “professor, põe um funk aí que a gente dança”.

Iniciamos o estudo mapeando quais danças os/as alunos/as conheciam e nessa conversa surgiram psy, eletrônica, sensualize, pagode, street dance, funk, break, forró, axé, sertanejo, rock, reggae, rap, samba e balé. Expliquei à turma a necessidade de nosso tema de estudo estar atrelado ao projeto da escola, que nesse ano tinha como objetivo trabalhar a cultura nordestina e sua contribuição na construção do bairro. Em seguida, a aluna Ingrid pediu a palavra e disse: “forró e axé”. A grande maioria da turma compartilhou a ideia, menos a Fábria: “na cidade em que eu morava no Nordeste não tocava forró, tocava mais o pagode”. A fala da Fábria deu início a uma grande discussão em torno do que faz parte da cultura nordestina. Aproveitei o momento para perguntar: “quem de vocês nasceu ou tem algum familiar ou amigo/a que veio da região Nordeste?” Grande parte da turma tinha familiares nordestinos, mas somente a Fábria tinha nascido lá, precisamente na Bahia.

Para dar prosseguimento ao trabalho, após ter analisado as falas que foram registradas, sugeri aos alunos que elaborássemos perguntas aos familiares oriundos do nordeste para que pudéssemos acessar mais informações acerca de quais manifestações corporais relacionadas às danças aconteciam (ou acontecem) no Nordeste. Também expliquei que ninguém melhor que as pes-

soas vindas dessa região para falar sobre, pois não poderíamos ter somente nossas representações em conjunto com as da Fábria como referência. Complementando a explicação, disse ter levado em consideração o fato de grande parte da turma ter ascendência nordestina e, aos que não a possuíam, sugeri a entrevista com amigos, vizinhos ou funcionários da escola.

Elaboramos as perguntas. Nem todos realizaram a pesquisa, mas as respostas obtidas foram socializadas com a turma. Durante a leitura, as danças que surgiam eram registradas na lousa para posterior análise. Constatamos que o forró, o axé e a quadrilha foram as mais citadas pelos entrevistados. Sendo assim, elencamos o forró como manifestação corporal a ser estudada num primeiro momento por ter sido a mais citada e conversamos sobre a possibilidade de estudar o axé e a quadrilha mais adiante.

A fim de reconhecer as representações da turma sobre a manifestação, perguntei se o forró era um só. Grande parte da turma afirmou que não sabia. Somente a Amanda disse existir o forró pé de serra e o universitário. Alguns alunos disseram não existir o forró universitário, mas sim o sertanejo universitário, iniciando outra discussão.

Para continuar mapeando as representações e, de alguma forma, aprofundar e ampliar o conhecimento dos alunos sobre a manifestação e sobre o modo como dançavam os representantes desta prática, baixei alguns vídeos da internet. Na aula seguin-

te apresentei quatro vídeos: forró universitário, forró eletrônico, baião e forró gospel. Os/as alunos/as se empolgaram muito ao ver o vídeo do forró eletrônico e ficaram surpresos ao saber que existia o forró gospel. Durante a assistência aos vídeos, pedi que narrassem suas impressões sobre a música e a dança. O João Victor logo pediu a palavra e disse ser “uma dança zoadá”, a Bianca disse ser “uma dança muito sensual”, para a Eduarda era “muito legal o jeito de dançar”. Ao questionar sobre os locais nos quais poderíamos acessar a música e a dança em nosso bairro, o João disse que era mais tocada nos bares. O Emerson contou que havia um na esquina de sua casa que só toca forró eletrônico. A Ingrid lembrou que tocava forró nas casas do Norte e o Vicente lembrou que havia baladas nordestinas conhecidas como “risca facas”, onde as pessoas dançavam esse tipo de música.

Com essas representações, acessei as Orientações Curriculares do Ensino Fundamental II – Educação Física e elenquei as seguintes expectativas de aprendizagens para o período letivo:

- Respeitar as características das danças brasileiras, bem como seus participantes, reconhecendo as formas (vestuário, ritmo, instrumentos, passos) e origens (contexto sócio-histórico e cultural) dessas manifestações como fenômeno cultural, mediante as vivências e demais situações didáticas.
- Cultivar e valorizar a cultura rítmica brasileira ampliando seu conhecimento a respeito das danças pertencentes à cultura popular, contribuindo para sua preservação e desenvolvimento, mediante as vivências.

Registradas as falas dos alunos e elencadas as expectativas de aprendizagem, questionei-os sobre nossas vivências, perguntando como poderíamos vivenciar já que nem todos/as sabiam dançar forró, muito menos eu que nunca tive intimidade com a dança. A Fernanda sugeriu que ficássemos na sala, abrissemos um espaço no meio com a retirada de mesas e cadeiras e quem quisesse dançar dançava. A aluna estava tentando evitar o constrangimento que causaria a todos ao dançarem na frente de outras pessoas se as vivências acontecessem na quadra. Perguntei se concordavam com a sugestão da Fernanda. Como grande parte disse que sim, combinamos que as vivências seriam na sala. Também expliquei como poderiam fazer os registros e sugeri que traria uma câmera e escolheria alguém para filmar e fotografar as vivências. A pessoa responsável também faria o registro da aula no caderno de registros da sala. Perguntei quem tinha CDs de forró para trazer na aula seguinte. Muitos/as se prontificaram, porém, no dia marcado somente o Edson trouxe. Como prevenção, eu mesmo levei algumas músicas.

Ouvimos algumas músicas do CD do Edson para fazermos uma seleção. A turma escolheu a banda Djavú . Inicialmente, todos/as estavam envergonhados/as, mas logo que a Fernanda chamou a Bianca para dançar, outras meninas também começaram dançar no meio da sala. Para minha surpresa, alguns meninos também participaram da vivência, inclusive perguntando e observando como as meninas faziam. Copiavam as meninas e dançavam entre eles.

---

58 Banda de Belém do Pará de forró tecnobrega. Possui um DJ que mistura os ritmos da música eletrônica com as batidas do forró eletrônico.



Na aula seguinte, levei para discussão os acontecimentos que me chamaram atenção nas vivências, perguntando sobre a vergonha e sobre as poucas vezes que dançaram em casais. Disseram que era legal dançar forró, porém era diferente dançar na escola ou em uma festa, pois na festa não se importam com as outras pessoas e na escola não queriam “pagar mico”. Por isso, tinham vergonha e os meninos brincavam com as meninas quando elas tentavam ensinar a dança. Expliquei que precisávamos respeitar o colega e tentar aprender a dança, não sendo justo o desrespeito com as meninas. Para diminuir a vergonha, poderíamos continuar as vivências em espaços onde não houvesse ninguém estranho à turma. Após as discussões, combinamos continuar a vivência na quadra. Sugeri que formássemos grupos de alunos/as que sabiam dançar com alunos/as que estavam aprendendo. Na quadra, somente as meninas participaram, alguns meninos se aproximaram, perguntaram, mas não vivenciaram. Questionei o grupo novamente, afirmando que a vergonha era o principal empecilho para participação dos meninos e disse que a próxima aula poderia ser no anfiteatro da escola, pois

o espaço e o som ajudariam nas vivências. A turma aceitou a ideia.

No anfiteatro, as vivências prosseguiram com uma menor inibição dos meninos e com as meninas explicando aos interessados. Os/as demais ficavam observando a aula, alguns/as levantavam, dançavam e depois sentavam novamente, outros/as não saíam do lugar. Questionei a não participação e a vergonha. Surgiram como resposta: não saber dançar, não gostar de forró. Porém, estavam achando legal observar os/as colegas dançando.



Após refletir sobre a metodologia adotada, propus a releitura dos vídeos, agora com uma ação didática pouco mais orientada. Desafiei a turma a analisar as diferenças nos estilos de forró, o que mais lhes chamava a atenção e por que. Também perguntei a respeito dos lugares onde poderíamos acessar a dança de forró. As respostas fizeram menção às diferenças de velocidade das músicas e danças, como também no modo de dançar, pois os/as alunos/as perceberam que no caso do xote,

as pessoas dançam um pouco mais distantes, no forró universitário estão mais coladas e no forró eletrônico a dança é mais sensual. Para dar continuidade, também realizamos a análise das músicas. Selecionei algumas do xote, baião, forró universitário e forró eletrônico e a turma comentou as diferenças.

Os posicionamentos foram registrados na lousa. Os instrumentos musicais utilizados e as letras das músicas foram apontados como o grande diferencial entre as modalidades. Quando questionados, alunos mencionaram a “tecnologia”, “os novos instrumentos que surgiram e a evolução do ritmo”. Afirmaram que se houvesse apenas o xote, o baião e o forró não teria tanta popularidade entre os jovens. Após essas discussões, propus uma pesquisa sobre os forrós analisados e suas diferenças. Sugeri sítios da internet<sup>59</sup> que já havia visitado.

Para dar continuidade às discussões sobre a dança e às vivências, propus uma entrevista com a Edileuza, funcionária da escola na área da limpeza. Ao observar uma de nossas aulas na quadra e ser questionada sobre os locais onde acontecia o forró, ela disse que sabia e já havia frequentado muitos salões de dança. Antes de agendar a atividade, perguntei ao grupo se queriam elaborar questões com antecedência. Preferiram que o encontro consistisse em uma conversa sem muita formalidade. Caso surgisse alguma pergunta poderia ser feita na hora da discussão.

---

59 Os sites sugeridos foram: <http://cliquemusic.uol.com.br/generos/ver/forro> e; <http://www.fazfacil.com.br/lazer/como-dancar-forro/>

A entrevista com a Edileuza possibilitou o acesso a outras representações sobre os locais de dançar e sobre o próprio forró. Ela explicou que começou a dançar quando criança, que dançar fazia muito bem à saúde e que não precisava de bebidas alcoólicas para dançar porque ela mesma não bebia.

Os/as alunos/as perguntaram se ela já havia participado de campeonatos de dança. Ela respondeu que não, mas que treinou muito suas filhas e elas participaram de muitos e haviam vencido alguns. Também perguntaram se já tinha sofrido preconceito por dançar forró. A resposta foi negativa. Também fiz um questionamento referente à dança do forró eletrônico, se sabia nomes dos passos. Para ela, o forró eletrônico era uma mistura de lambada, universitário, sertanejo e por ser tratar de uma mistura, possuía vários passos. Ao final da conversa os alunos tiveram a oportunidade de dançar com a convidada. Passados alguns minutos e vencida a vergonha inicial, tanto os meninos quanto as meninas dançaram e aprenderam passos com a Edileuza.

Foi uma atividade bastante significativa, pois os alunos tiveram a oportunidade de acessar um conhecimento que não era o técnico, mas sim a experiência de uma praticante que aprendeu a dançar no contexto de origem do forró.

Na aula seguinte foi socializada a pesquisa da aluna Luana sobre o forró pé-de-serra, o universitário e o eletrônico. Durante a atividade, percebemos os instrumentos pertencen-

tes aos forrós pesquisados e as diferenças de ritmo, dança e das letras, pois, enquanto o forró pé-de-serra retratava as agruras do sertão; o universitário abordava o amor e o romantismo e por sua vez, as letras com duplo sentido do forró eletrônico falam em sexo, traição e, segundo a turma de alunos é o que chama a atenção dos jovens.

Prosseguindo com o estudo do forró, discutimos as questões de gênero trazidas por algumas letras<sup>60</sup> do forró eletrônico. Durante as discussões, os alunos registraram suas interpretações na lousa. Percebemos que as mulheres, nas letras observadas, recebiam adjetivos como “safada”, “vadia”, “perigete”. Quando questionei a razão de tantos adjetivos pejorativos para as mulheres e poucos para os homens, a Eduarda disse que “as mulheres são as que mais ficam faladas pelas outras pessoas, porque homem pode tudo, ficar, sair, já a mulher quando faz isso é vagabunda, safada, não presta”. Após essa fala perguntei à turma se as músicas que estávamos analisando contribuíam para pensarmos dessa forma, se elas construíam certos tipos de homem e mulher. Grande parte do grupo respondeu que sim, pois as músicas expressavam isso. Outros disseram que não, pois as pessoas só se importam em dançar e não prestam atenção na letra. Pedi aos alunos que analisassem cuidadosamente a letra de uma música de forró eletrônico. Alguns apontaram questões de gênero e o consumo de álcool. Durante a socialização dos trabalhos, alguns

---

60 As músicas analisadas foram: “Samara” da banda Capa de Revista, “Rendida arrependida” da banda Cavaleiros do Forró e “Enfinca” da banda Aviões do Forró.

alunos disseram que as mulheres e os homens que vão ao bar são cachaceiras e cachaceiros e que as mulheres só frequentavam esses lugares para procurar homens.

Para aprofundar a discussão, realizamos a leitura de um vídeo com entrevistas de pessoas que frequentam o bar para dançar forró. Os alunos acessaram o jeito de dançar das pessoas, além de suas falas sobre a bebida, as roupas que usavam, onde haviam aprendido e porque iam ao bar dançar forró. Também pedi à turma para observar e registrar suas impressões sobre o tipo de forró que estava tocando na gravação, a dança, os entrevistados e as suas falas, além do ambiente em que se encontravam.

Na aula seguinte, solicitei a leitura dos registros sobre o vídeo em voz alta. A estudante Amanda iniciou dizendo que nem todos iam ao bar só para beber e que isso havia chamado muito sua atenção, pois, antes de assistir ao vídeo, ela acreditava que as pessoas só estavam ali para beber. Já Washington disse que o forró que estava tocando no bar era o eletrônico e que a banda misturava o ritmo do forró com letras de músicas sertanejas. O Vicente ficou impressionado com a forma das pessoas dançarem mesmo sem saber os nomes dos passos que faziam ou mesmo ter frequentado algum lugar específico para aprender, também percebeu que em algumas músicas as pessoas dançavam sozinhas, como alguns meninos e meninas fizeram durante as vivências nas aulas. Alef observou que as pessoas que se encontravam no bar eram, em sua maioria,

jovens que gostavam de ir ao bar somente para dançar.

Continuando as atividades, organizamos a vivência do forró eletrônico como nas outras aulas, porém percebi que as meninas tentavam copiar alguns passos vistos no vídeo e ensinados pela Edileuza, os meninos tentavam criar passos para dançarem sozinhos e algumas meninas dançavam com meninos que tentavam incrementar suas danças com giros, tanto por parte do menino quanto da menina.

Para continuarmos o estudo, passamos a estudar o forró pé-de-serra, analisando músicas cantadas por Luis Gonzaga e como se referiam ao Nordeste. As músicas selecionadas foram “Pau de Arara”, “Petrolina Juazeiro” e “Asa Branca”. Ao analisarmos as letras, fui explicando que segundo estudos<sup>61</sup> nesta área, essas e outras músicas do gênero ajudaram a construir a forma com a qual pensamos o Nordeste hoje. Como exemplo, citei o fato de a primeira música dar a impressão de que para se dar bem na vida seria necessário sair do sertão. A segunda retrata a questão da saudade, que a pessoa sente ao deixar seu local de origem, recordando apenas dos lugares bonitos, e a última música, intitulada por algumas pessoas e pela própria turma como sendo o “hino do Nordeste”, trata do sofrimento do povo nordestino. Após essas falas, Fábria pediu a palavra e disse que não havia seca na cidade em que morava na Bahia.

---

61 Os estudos citados no relato contribuíram tanto para esta discussão quanto para as questões de gênero ditas anteriormente. Os textos consultados para estudo foram: Currículo, Gênero e Nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico; e: Enredos da tradição: a invenção histórica da região Nordeste do Brasil.

Como havia conversado com o professor de Geografia, pude contar aos alunos que somente algumas cidades sofrem com a seca por períodos de tempo. Em muitas regiões do Nordeste chove tanto quanto no Sudeste.

Continuando a conversa, perguntei o que os alunos pensavam dessa discussão sobre as músicas de forró eletrônico e pé-de-serra. Não imaginavam que as músicas de forró poderiam expressar tanta coisa. Questionei-os sobre outras situações que influenciavam os pensamentos e ideias sobre as pessoas. Leonardo citou como exemplo o fato de, nas novelas, quando o cabeleireiro ou maquiador é homem são sempre homossexuais. Alguns alunos concordaram com essa fala, outros disseram que se em todas as novelas são assim, óbvio que iríamos pensar dessa forma.

Na aula seguinte, assistimos a um vídeo que apresentava uma entrevista com um professor de dança de salão. Orientei a turma para observarem e registrarem as semelhanças e diferenças com as danças do bar e os nomes dos passos ensinados pelo professor. Neste vídeo, o professor explicou a evolução do forró, dizendo ser o pé-de-serra a base de todas as outras, seja do eletrônico ou do universitário. Também explicou a diferença das danças da academia e do bar, além de demonstrar os passos do forró pé-de-serra<sup>62</sup>. Durante a assistência, alguns alunos compararam com a dança do bar e perceberam que

---

62 Os passos demonstrados pelo professor foram: o passo básico do forró, saída lateral, cacau, cacuriado e contratempo do forró.

alguns passos eram realizados em ambos os espaços, mesmo as pessoas do bar não tendo aprendido a dançar na academia. Em compensação, certos passos foram considerados muito difíceis de serem realizados. Após a leitura, propus a vivência do forró pé-de-serra. Somente as meninas tentaram dançar, enquanto os meninos iam orientando a dança ao acompanhar as explicações do professor no vídeo.

Para poder compreender melhor as representações dos/as alunos/as acerca de todo o trabalho realizado, encaminhei uma atividade sobre o que havíamos aprendido em relação aos tipos de forró, instrumentos, letras das músicas, modos de dançar, passos e os ambientes onde se dança. Com essa atividade pude perceber que alguns caminhos traçados no trabalho não foram discutidos com a devida atenção, especialmente no que diz respeito às pessoas que dançam forró, enquanto outros foram destacados como os diferentes ritmos, as vestimentas e os modos de dançar.

Outra atividade utilizada para avaliar o trabalho foi a filmagem de algumas falas dos/as alunos/as sobre as atividades desenvolvidas. Os elementos mencionados acima foram novamente observados, indicando muitas fissuras e desalinhos ao longo do trabalho. Todavia, de certa forma, foi possível aprofundar e ampliar o olhar da turma em relação ao forró, seu ritmo e sua dança, um traço importante da cultura nordestina.

## Considerações

O trabalho narrado objetivou o estudo sobre a manifestação da cultura corporal forró. Um primeiro ponto a destacar é a relação da prática corporal estudada com o PEA da escola. Ou seja, a todo o momento, o professor buscou relacionar seu trabalho com o projeto maior que a escola vem desenvolvendo e não simplesmente decidiu abordar a temática do forró porque, por exemplo, os alunos gostam ou porque o professor “acha que é legal”. Vale ressaltar que foi o mapeamento realizado que permitiu a seleção da manifestação de estudo. A partir da consideração das falas dos estudantes, o professor escolheu o tema e planejou as atividades de ensino, deixando clara sua posição política no processo.

No transcorrer do relato, ficou evidente a preocupação em mostrar para os estudantes os diferentes tipos de forró presentes na sociedade mais ampla, e também, a preocupação em não tecer nenhum tipo de juízo de valor sobre eles. Questões sobre gênero, análise das letras das músicas e as entrevistas com pessoas que frequentam os bailes e bares onde se toca e dança forró, apareceram e suscitaram algumas falas dos alunos, além de reflexões que remeteram às relações de poder na sociedade e sua influência na dança em estudo. Foram problematizadas a concepção que muitos temos sobre o Nordeste, a seca e a necessidade de migração para os grandes centros em busca de felicidade (trabalho).

Também merece destaque a maneira como o professor conduziu as diferentes vivências. De forma notória, o diálogo com a turma para resolver o problema da resistência e da vergonha ficou em evidência. Ao ouvi-los, explorar lugares para além da quadra, não obrigá-los a dançar etc., sem dúvida, o Prof. Luiz conquistou o respeito por parte dos alunos, que não tiveram que enfrentar situações desagradáveis. Prevaleceu a finalidade de respeitar os sentimento do grupo. Em suma, podemos afirmar que o docente se aproximou e buscou fundamentar seu projeto no campo dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, uma vez que promoveu o estudo das diferentes culturas e de algumas formas de regulação que incidem sobre elas e como estas se legitimam ou não na sociedade.

O fio condutor do projeto são os princípios do currículo cultural, principalmente com a ancoragem social dos conhecimentos, o daltonismo cultural e a descolonização do currículo, ao buscar uma prática pedagógica que valorizou uma cultura que pouco tem espaço dentro da escola.

Algumas críticas ao trabalho podem ser tecidas a fim de contribuir em trabalhos futuros. Destaco o pouco espaço disponibilizado para a criação do forró feito pela própria turma. Possibilitar que os estudantes compreendam e interpretem as diferentes manifestações corporais existentes na sociedade não pode desvincular-se da possibilidade dos estudantes criarem e encenarem suas próprias práticas corporais. Outro

destaque é sobre as problematizações que surgiram, as quais, no meu ponto de vista, poderiam ter sido mais aprofundadas. Valeria a pena discutir como a seca no Nordeste, a migração em busca de felicidade e as saudades do local de origem se relacionariam com a prática do forró.

Longe de buscar a verdade sobre a temática abordada e apesar das fissuras mencionadas, entendemos que práticas pedagógicas comprometidas e fundamentadas teoricamente como esta poderão contribuir para a formação de cidadãos que possam construir uma sociedade mais justa e equitativa.

# Skate no pé, skate no dedo e skate no controle: o currículo cultural em ação<sup>63</sup>

## Apresentação

O presente relato de experiência arrola elementos que apontam uma outra compreensão da disciplina de Educação Física na escola. A prática pedagógica em questão expõe encaminhamentos que se opõem aos aspectos motores, técnicos e de caráter reprodutor que marcaram a história do componente. Essa visão ancorada nos Estudos Culturais e teorias pós-críticas de currículo, conhecida como perspectiva cultural<sup>64</sup>, procura ampliar a leitura crítica dos alunos sobre as manifestações culturais corporais (danças, esportes, brincadeiras, lutas e ginásticas), por meio do estudo dos significados, discursos e representações que perpassam as práticas corporais dos diferentes grupos culturais e, principalmente, propiciar condições para que os alunos tornem-se produtores de cultura.

O campo teórico dos Estudos Culturais destaca o papel central e constitutivo da cultura nas relações sociais. Traz a noção que a cultura é um campo de disputa entre os diversos grupos pelo controle dos significados válidos. Sendo um espaço de luta pelo direito à significação sofre influências das relações de poder. É nesse âmbito de disputa que se afirmam, produzem e constituem determinadas identidades e representações sobre o mundo.

No campo do currículo, os Estudos Culturais auxiliam na

---

63 Projeto desenvolvido pelo Prof. Pedro Xavier Russo Bonetto e comentado pela Profa. Camila dos Anjos Aguiar.

64 Proposta elaborada por Neira e Nunes (2006).

análise dos processos históricos que vão posicionando as práticas culturais e seus sujeitos de determinada maneira na teia social. Situado na estreita conexão entre cultura, significado, identidade e poder, os objetos de análise, no caso, as práticas corporais, são compreendidas como artefatos culturais, ou seja, resultam de um processo de construção social.

Neira e Nunes (2009) destacam a importância de um olhar atento às forças que priorizam e excluem certas manifestações corporais no currículo, defendendo a incorporação das práticas corporais dos diferentes grupos culturais no percurso escolar. Além disso, propõem uma prática pedagógica que desnaturalize e escancare os diversos discursos que as envolvem, geralmente, repletos de preconceitos e discriminações em relação aos grupos historicamente oprimidos.

Dentre as teorias pós-críticas que inspiraram o relato de experiência a seguir, destaco o multiculturalismo crítico. Vale ressaltar a existência de diferentes concepções de multiculturalismo, a que subsidiou o trabalho aqui apresentado se refere a uma vertente pós-estruturalista que compreende que as diferenças são construídas discursivamente em meio às relações de poder.

Segundo Canen (2010), o multiculturalismo se refere a um movimento político-cultural que busca respostas para as questões e desafios das relações entre os sujeitos da sociedade multicultural por meio de políticas, tanto as implementadas pelo setor público como por aquelas que ocorrem no cotidiano, por exem-

plo, a elaboração de currículos e desenvolvimento de práticas pedagógicas. Na sua vertente crítica, o multiculturalismo é um movimento que procura, por meio de estratégias, analisar o modo como as diferenças são produzidas, visando a implementação de alternativas.

Com as reivindicações de grupos historicamente subjugados e importantes reformas educacionais, surgem novos desafios para lidar e incluir os diversos grupos culturais no âmbito educacional. Partindo do princípio que a instituição escolar deva ser um ambiente democrático, não basta simplesmente garantir o acesso ao percurso escolar, é necessário incluir mecanismos que permitam a permanência, o que pressupõe o reconhecimento dos diferentes saberes e construções dos diversos grupos que a ela se dirigem.

É nesse sentido que se defende a valorização e inclusão das vozes dos grupos oprimidos, que deixam de ser silenciadas para ganhar espaço e reconhecimento no currículo escolar, superando visões etnocêntricas e homogeneizantes. No âmbito da Educação Física, isso significa o diálogo com e o estudo das manifestações corporais dos diversos grupos culturais, sem qualquer tipo de hierarquização entre elas. Como ilustração dessa política, o relato a seguir descreve um trabalho que deu abertura para uma manifestação corporal comumente desconsiderada no currículo escolar, o skate.

Dentre tantos possíveis, o professor fez valer a justiça curricular para selecionar o tema de estudo. Conseguiu equilibrar as forças que atuavam no currículo a fim de contemplar práticas

corporais dos variados grupos que coabitam a sociedade contemporânea, além de romper com a exclusividade e privilégio histórico de determinadas modalidades esportivas, produzindo, desde então, uma relação educativa mais justa, igualitária e atenta aos interesses e visões dos setores em desvantagem social.

Contudo, não basta trazer as construções dos grupos minoritários, incluir a diversidade cultural e tratá-las de maneira superficial e exótica. É necessário a valorização, reconhecimento e estudo profundo dos seus saberes e conhecimentos o que passa pela análise das narrativas e discursos que os envolvem e constroem de determinada maneira, como também pelo direito de se autorrepresentarem.

Portanto, um dos aspectos centrais de uma prática pedagógica inspirada na perspectiva cultural é tratar e questionar a construção da diferença e, por conseguinte, os discursos preconceituosos em relação ao outro. Isso pode ser visto no projeto em questão, que levou os estudantes a acessarem distintos conhecimentos e representações sobre o skate e seus praticantes.

Nessa linha de pensamento, afastam-se as posturas que congelam identidades e reafirmam discriminações (CANEN, 2010). O professor, ao trazer e apresentar situações que mostraram diferentes praticantes de skate (mulheres, homens, atletas e deficientes físicos), e outras formas de vivenciar, evidenciou o caráter multicultural da sociedade e ratificou que as identidades e a cultura não são estáticas, pois se encontram em constante processo de hibridização.

Outro ponto importante do projeto foi evidenciar a construção histórica do skate. Essa estratégia trouxe elementos que auxiliaram a compreender suas relações com os discursos políticos, históricos e sociais, além de instigar a visão crítica dos estudantes em relação ao objeto de estudo. Ao trazer diferentes histórias sobre a origem da manifestação corporal, o professor demonstrou que os conhecimentos e discursos são construídos a partir de diversas perspectivas, o que leva a questionar aquelas narrativas que se apresentam como únicas e verdadeiras.

Esses são apenas alguns dos aspectos que nos levam a recomendar o mergulho no relato do Prof. Pedro e realizar novos apontamentos e reflexões sobre a prática pedagógica narrada.

## **Desenvolvimento**

O projeto em questão foi realizado em uma escola pública do município de São Paulo, a EMEF Júlio Mesquita, e envolveu três turmas do 5º ano (B, C e D) do Ensino Fundamental, no primeiro semestre de 2013. As ações pedagógicas e orientações didáticas do currículo construído fundamentaram-se no Projeto Eco-político-pedagógico (PEPP)<sup>65</sup> da unidade escolar, no Projeto Especial de Ação (PEA)<sup>66</sup> e nas Orientações Curriculares<sup>67</sup> da Secretaria Muni-

---

65 No ano de 2013, o projeto destaca, além das questões de ecologia na cidade de São Paulo, a diversidade cultural.

66 Orienta a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Tem como título: Compreender o outro para compreender o mundo: Ler e escrever para desenvolver o respeito à diversidade étnica, social e físico-mental como condição para uma escola em que os alunos avançam em suas proficiências.

67 Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Educação Física / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

principal de Educação de São Paulo (SME-SP). Partiu da compreensão da Educação Física como componente curricular inserido na área da linguagem e as produções lúdicas da motricidade humana sistematizada como manifestações culturais pertencentes a determinados grupos e, por isso, detentoras de marcas identitárias.

O trabalho teve início com o mapeamento dos saberes dos alunos. De acordo com Neira e Nunes (2006; 2009), mapear significa identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos alunos, bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Para tanto, procurei saber sobre o que os alunos tinham estudado nas aulas de Educação Física dos anos anteriores e quais as manifestações da cultura corporal tinham acessado dentro e fora da escola. Nessas atividades, utilizei o gravador de voz do aparelho celular para registrar a fala dos alunos.

Os discursos gravados mostraram que fora da escola alguns meninos praticavam futebol society e futebol de campo, ambos em escolinhas de esportes, e judô no Clube Escola do bairro. Uma das meninas fazia kung-fu em academia e outras duas praticavam natação. Muitos gostavam de jogar videogame, navegar na internet e interagir pelas redes sociais usando computadores, tablets e celulares. Alguns meninos empinavam pipa, dançavam funk e andavam de skate na rua. Apenas uma menina relatou que de vez em quando andava de skate. Ela e outros três meninos comentaram que começaram a praticar porque o pai também praticava. Apenas um aluno disse que a mãe também gostava de andar de skate. Estas

quatro crianças e outras duas, cujos pais não eram skatistas, conheciam a pista de skate do bairro, situada no Centro Educacional Unificado (CEU) Butantã.

Dentro da escola, incluindo as aulas de Educação Física, disseram que costumavam jogar futebol, vôlei, queimada, correr, brincar com corda, pega-pega e fazer ginástica (alongamento).

Ainda nas aulas iniciais das três turmas falei principalmente sobre o que poderia ser tematizado na Educação Física. Informei-os sobre as várias possibilidades de temas culturais<sup>68</sup>, utilizando exemplos de professores de outras escolas que desenvolveram com seus alunos, projetos como: futebol americano, artes marciais, danças como funk e hip-hop, além de bicicleta, skate e patins. Demostrei abertamente que um dos objetivos desta conversa inicial era motivá-los a construir coletivamente um currículo.

Diante do que ouviram os colegas dizerem que praticavam e brincavam dentro e fora da escola, propus uma escolha participativa da manifestação corporal que estudaríamos, excluídas somente as práticas que já tinham sido contempladas nos anos anteriores. Solicitei como tarefa de casa que escolhessem uma dança, esporte, luta, brincadeira ou ginástica como proposição de tema para o semestre e elaborassem três argumentos em defesa da manifestação corporal escolhida.

---

68 Os temas culturais incorporam no currículo, para além dos conteúdos legitimados na e pela escola, os saberes populares, enfocando qualquer desses conhecimentos por meio de múltiplas perspectivas culturais, políticas, econômicas, sociais. O que importa é a produção de múltiplos sentidos sobre os processos de significação do objeto em análise (CORAZZA, 1997).

Nos dias que seguiram, os alunos trouxeram suas anotações propondo diversas temáticas: MMA, jiu-jitsu, boxe, muay-thai, patins, skate e basquete. Todas foram coletivamente discutidas a partir dos argumentos apresentados. Primeiramente, na turma “B”, seguida pelas demais, decidimos estudar o skate. Os motivos elencados foram:

- 1) Porque nunca estudaram essa manifestação na Educação Física;
- 2) Disseram que gostariam de aprender a andar de skate na escola, porque na rua é perigoso e a família não deixa;
- 3) Reclamaram que queriam estudar o skate, porque viram no ano passado alguns alunos com skate na escola. Apesar de não se tratar de aulas de Educação Física, disseram que “se os ‘maiores’ podiam andar de skate eles também podiam”;
- 4) Mesmo os alunos que propuseram outros temas, quando falamos sobre o skate ficaram empolgados com a possibilidade de estudá-lo na escola.

Diante dos argumentos e do mapeamento inicial, considerando também o princípio da “justiça curricular”<sup>69</sup>, tematizar o skate contemplaria os conhecimentos de um grupo cultural presente na escola e na sociedade e que tradicionalmente foram excluídos das aulas do componente. Ao ouvir o segundo argumento, de que alguns alunos, por motivo de segurança, não podiam andar de skate na rua, percebi que problematizar essa questão

---

69 Neira e Nunes (2009) tomam de empréstimo essa expressão de Robert Connell (1993) para caracterizá-la como um princípio para a efetivação do currículo cultural de EF. Trata-se tanto da distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal no currículo, como da seleção de atividades de ensino que valorizem múltiplas linguagens e, com isso, diversos sujeitos.

seria interessante, uma vez que uma das principais modalidades de skate, o Street, é praticado essencialmente nas ruas.

Para a maioria dos alunos, o clima de empolgação foi seguido de desconfiância, pois inúmeras vezes perguntaram se seria possível, se não iríamos nos machucar e como faríamos uma vez que a escola não possuía skates.

Aproveitei o interesse inicial dos estudantes para explicar a metodologia que pautaria as aulas durante o ano letivo, o formato do projeto, a avaliação pautada nas atividades propostas, as vivências com revezamento de material, a assistência aos vídeos, as entrevistas com praticantes experientes e o registro de algumas atividades no caderno, entre outras situações que poderiam acontecer<sup>70</sup>.

Uma vez decidida a manifestação cultural a ser estudada, dei continuidade ao mapeamento para conhecer as representações que circulavam em torno do skate, solicitando aos alunos que respondessem nos cadernos as seguintes questões:

- 1) Onde você costuma ver as pessoas andando de skate?
- 2) Como essas pessoas andam de skate?
- 3) Você conhece alguém que pratica/anda de skate? Quem é essa pessoa? (Pergunte se futuramente ela pode colaborar com o nosso projeto vindo um dia na escola para falar sobre o skate).
- 4) Você conhece alguma manobra ou modalidade de skate? Se

---

70 Nesta fase houve pouca resistência por parte dos alunos, alguns poucos queriam jogar futebol durante o ano todo. Como resposta expliquei que um dos principais objetivos da Educação Física seria conhecer a grande variedade de manifestações da cultura corporal.

conhecer, escreva (ou desenhe) o nome e suas características.

Ressaltei que se tratavam de respostas pessoais que serviriam apenas para levantar as informações que possuíam sobre o tema. Do material produzido, destaco as seguintes frases: “Na minha rua a gente desce a ladeira sentado no skate”, “Meu pai sabe fazer ollie, varial e flip”; “No meu bairro, os caras andam de skate na pista. Lá tem as rampas que eles ficam descendo e subindo”; “Meu irmão tem um long. Ele e os amigos dele usam pra descer a rua. Eles fazem uma manobra que se chama slide”; “Tem um cara na minha rua que sabe pegar corrimão”; “Tem uma modalidade que é a Megarrampa que de vez em quando passa na TV”; “Tenho dois jogos de skate no videogame”.

Com base nesse segundo mapeamento, percebi diferentes formas ou possibilidades de andar de skate: enquanto um “descia a rua” e “pegava corrimão”, outros brincavam de skate de dedo e outros “jogavam jogos de skate no videogame”. Decidi que seria importante tematizarmos as modalidades de skate e suas características. O que me levou a selecionar as seguintes expectativas de aprendizagens<sup>71</sup>:

- 1) Identificar e analisar as diferentes formas de se andar de skate (sentado, em pé, se deslocando, em pé parado/a, fazendo manobras, competindo, brincando, etc.);
- 2) Identificar as principais características das modalidades de skate abordadas (street, downhill, downhill slalon, freestyle, megarrampa e vertical), bem como seus artefatos, manobras,

---

<sup>71</sup> Adaptadas das Orientações Curriculares da SME/SP.

regras, estratégias etc.;

3) Adotar atitudes de solidariedade e cooperação durante as atividades, principalmente as vivências, além de emprestar materiais aos colegas;

Para obter os equipamentos necessários às vivências, elaboramos um comunicado para os responsáveis dos alunos que possuíam skate, capacete etc., visando a autorização para trazê-los e compartilhá-los.

Na aula seguinte, muitos alunos trouxeram seus skates e equipamentos de segurança. Na quadra, demonstraram as manobras e movimentos que surgiram no mapeamento. Um demonstrava (ou fazia uma tentativa), em seguida emprestava o skate para o colega para que também pudesse tentar. Em pequenos grupos, vivenciaram as formas de andar sentado, na descida do pátio ou com alguém empurrando, andaram em pé se deslocando (remando) e tentaram as manobras ollie, varial, flip-ollie, além de “pegar corrimão” com um poste de vôlei deitado no chão. Essas vivências duraram nove aulas.



Em certa ocasião uma aluna trouxe um vídeo elaborado por skatistas profissionais realizando manobras “básicas”. Assistindo

ao filme, os alunos descobriram que as remadas que faziam, imitando o colega que havia apresentado, possuem variações classificadas em guffy, regular e puxada mongo<sup>72</sup>, conforme a posição dos pés sobre o shape<sup>73</sup>. Na quadra, experimentamos essas diferentes formas de remar. Cada qual encontrou facilidade em uma delas. No filme visualizaram o ollie e flip-ollie, duas manobras que já tinham sido vivenciadas no início das aulas, e outras como o fakie-ollie. Na quadra, tentaram fazê-las, agora com as dicas dos profissionais anotadas nos cadernos durante a assistência ao vídeo.



Após algumas aulas observando as vivências, percebi que os alunos já compreendiam, demonstravam valor estético e se sentiam desafiados pelas manobras e movimentos do skate. Constatando a dificuldade em relação à execução das manobras em várias ocasiões, propus que adaptassem as manobras, modificando-as de modo a torná-las mais fáceis. Neira e Nunes (2006)

---

72 Respectivamente: com o pé direito sob a parte da frente do shape, com o pé esquerdo sob a parte da frente do shape e com qualquer um dos pés na parte de trás do shape.

73 Parte de madeira do skate.

denominam esses procedimentos de remodelação das práticas de ressignificação. Visando contemplar a expectativa de aprendizagem, “identificar as principais características das modalidades de skate”, e considerando que muitos alunos conheciam jogos de skate no videogame, solicitei que os trouxessem. Um aluno da turma B trouxe o videogame, outros alunos trouxeram os controles, um aluno da turma D trouxe o CD do jogo “Tony Hawk- Underground”, baseado na modalidade street (skate de rua), e uma aluna da turma B trouxe o CD do jogo “Tony Hawk - Donwhill”, inspirado na modalidade downhill (morro abaixo).

Na sala de reuniões da escola, que possui uma televisão grande e muitas cadeiras, solicitei que se organizassem, por meio do diálogo e da negociação, de modo que todos tivessem a oportunidade de jogar. Jogaram dois a dois e os que não estavam jogando no momento, ficavam assistindo, controlando o tempo do revezamento e respondendo a algumas perguntas que eu fazia a respeito do que eles viam no jogo.

No primeiro jogo repararam que a modalidade street utiliza o shortboard (skate normal). É necessário andar pelos obstáculos: rampas, corrimãos, bancos etc., e o vencedor é aquele que faz as manobras mais difíceis e em maior número. Não existe um trajeto obrigatório. No segundo jogo, downhill, identificaram que os skates são longboards (com shapes e rodinhas maiores que os skates das modalidades street e freestyle), a pista é basicamente uma ladeira, ou “descidona” como disseram, os skatistas apostam uma corrida e ganha quem chega primeiro na

linha de chegada. Alterando as configurações do jogo, localizaram a modalidade downhill slalon, com as mesmas regras da anterior, porém, nesta, os skatistas devem fazer zigue-zague entre cones ou argolas. A vivência dos jogos de videogame ocupou cinco aulas.

Buscando aprofundar o conhecimento dos alunos sobre outras modalidades de skate, pesquisei vídeos da internet sobre as modalidades da megarrampa, freestyle e vertical. Apesar das confusões, muitos alunos conseguiram identificar nos vídeos que se tratavam de modalidades que ainda não haviam visto. Solicitei que anotassem as características de cada uma, bem como dos skatistas. A modalidade megarrampa, por aparecer na TV aberta esporadicamente, foi reconhecida por uma parte da turma. Mostrei o vídeo de um evento no Rio de Janeiro no qual um skatista chamado Ítalo Romano tentava ser o primeiro amputado a conseguir saltar sobre a megarrampa. No vídeo “Manobras de Skate Freestyle” vimos que nessa modalidade não existem obstáculos e o local de prática é plano. Conheceram novas manobras como o *rail*, *edge*, *impossible*, *pogo*, *walk the dog* e o *manual*<sup>74</sup>, que tinha sido visto pela maioria dos alunos no jogo de videogame “Tony Hawk- Underground”. Perceberam, então, que as mesmas manobras podem ser executadas em modalidades diferentes. Aprenderam, assistindo ao vídeo “Maresia Vert Jam 2013- resumo de sábado”, que a modalidade vertical se caracteriza por ser praticada em altas rampas chamadas *half*, com

---

74 Manobra em que o skatista se equilibra, podendo ser apenas nas rodinhas de trás do skate (*tail wheelie*), nas rodinhas da frente (*nose-wheelie*), ou em apenas uma das rodinhas, como o *tail wheelie one wheel* e o *nose wheelie one wheel*.

o objetivo de pontuar através de manobras difíceis e em maior quantidade que os adversários. O último vídeo assistido “2º Etapa do Circuito Paulista de skate 2012- São João da Boa Vista” resumia e destacava os resultados das diferentes categorias de um campeonato da modalidade *street*.

Além das características da modalidade, partindo do que Canden (2010) chamou de “dinâmicas de sensibilização de identidades”, selecionei vídeos que ilustravam skatistas que se distinguem da identidade hegemônica (homem, jovem, atleta, com certas condições físicas etc.). Nas gravações escolhidas, crianças, amadores, mulheres/garotas e um atleta com as pernas amputadas praticavam e competiam no mesmo evento dos homens profissionais. Logo no início da assistência, um aluno comentou: “As meninas só conseguem fazer as manobras fáceis”. Alguns concordaram, mas no transcrito do vídeo viram que as manobras feitas pelas mulheres/garotas também eram elaboradas e difíceis, o que fez com que percebessem que as atletas do gênero feminino conseguiam fazer as mesmas manobras dos homens.

Em relação aos registros e avaliação, além dos escritos e desenhos no caderno, pensei em registrar o projeto, construindo skates de dedo e pistas em forma de maquetes, visando o alcance de outra expectativa de aprendizagem selecionada: “elaborar formas de registro (escrita, relato oral, maquete das pistas e skate de dedos) acerca da manifestação da cultura corporal skate”.

Isso porque ainda na época dos mapeamentos iniciais, os alu-

nos me apresentaram um colega da quarta série que confecciona skates de dedo utilizando lixa de parede, cola, papel e rodinhas de carrinhos velhos. Os alunos disseram que existiam tutoriais na internet que ensinavam a fazer os skates. Fiz o download de dois vídeos e mostrei-os nas turmas. Durante três aulas, colando folha por folha, colando a lixa, desenhando na parte inferior, passando cola branca e prendendo as rodinhas, conseguimos construir os tais skatinhos de dedo. Muitos não seguiram os tutoriais e inventaram modelos de shape. Na continuidade, tentamos reproduzir com os dedos as manobras vivenciadas no do skate normal.

O próximo passo foi a confecção das pistas. Para tanto, utilizaram as caixas de papelão que continham os materiais escolares entregues pela prefeitura e que haviam sido descartadas. Decidimos que a turma B faria pistas de downhill (descidas), a turma C pistas de street (com muitos obstáculos) e a turma D, pistas da modalidade vertical. Confeccionamos as maquetes em quatro aulas, as primeiras na quadra e as últimas na sala de artes. Ao término, todas as pistas foram dispostas na sala de projetos e cada turma experimentou-as com seus skates de dedo. Encerrada essa etapa, as pistas foram guardadas para que pudessem ser apresentadas na feira cultural da escola no final do ano.

De volta à quadra tentamos fazer uma manobra denominada slide, que um dos alunos conhecia e também tinha sido observada no jogo de videogame “Tony Hawk-Donwhill”. Esse aluno, cujo irmão era praticante dessa modalidade, disse que essa manobra só era possível com um skate longboard na descida. Depois de várias

tentativas, um aluno disse: “Dá pra fazer o slide aqui na quadra, mas com os skates de rodinha de plástico, porque tem que deslizar, com os skates de rodinha de gel é impossível, pois prende no chão e não escorrega”. Mais uma vez, a turma resignificou a manobra de acordo com as condições disponíveis: skates pequenos e local plano.

Avaliando o projeto até o momento, percebi que ainda faltava problematizar as identidades que circulam em torno da referida manifestação, bem como a possibilidade ou não de praticá-la na rua, selecionei outras duas expectativas de aprendizagem: “reconhecer a manifestação como característica de um determinado grupo cultural, analisando estereótipos e traços de preconceito” e “ancorar a referida manifestação da cultura corporal, contextualizando-a histórica e socialmente”;

Em uma atividade na sala de aula, solicitei que desenhassem um skatista com todos os apetrechos usuais. Muitos desenharam skatistas com fones de ouvido, uns escreveram “rap” e “rock”, desenharam calças jeans, camisas xadrez, tênis grandes. Quase não havia equipamentos de segurança e três alunos desenharam skatistas fumando um cigarro que disseram ser de maconha. A distribuição dos desenhos do gênero feminino e masculino foi equilibrada, porém ninguém desenhou um skatista amputado. Quando questionados, disseram apenas que não lembraram. Perguntei para as turmas se na opinião os skatistas usam drogas. Grande parte disse que sim. Exemplificaram mencionando colegas e conhecidos que além de skatistas são usuários. Também citaram o falecimento por envelhecimento do cantor Chorão, vocalista da banda Charlie Brown Jr.

Pensando em desestabilizar essas identidades congeladas, convidei dois ex-alunos skatistas para conversar com as turmas. Na primeira parte de uma aula, pedi para os alunos olharem os desenhos e compararem com os modos de se vestir dos convidados. Apontaram uma série de semelhanças. Os convidados afirmaram que usam determinados tênis<sup>75</sup> porque são resistentes e permitem maior aderência no shape. Em relação às vestimentas, devem ser largas por conta dos movimentos, mas que o estilo, que identifica a pessoa como skatista, também é importante. Os alunos perguntaram sobre como começaram a andar de skate, qual modalidade praticavam, onde andavam e não demorou para que os alunos perguntassem se eles usavam drogas.

Disseram que andavam principalmente nas ruas, calçadas e em pistas. Enfatizaram que é necessário muito cuidado com os carros e que em alguns lugares é proibido andar de skate e, em outros há restrição de horários por conta do barulho. Afirmaram que conheciam alguns skatistas que faziam uso de drogas, em festas ou na rua, mas não durante o treino. Relataram que skatistas profissionais ou que pretendem evoluir nas manobras, não podem fazer uso, ao menos frequente dessas substâncias, uma vez que não conseguiriam sequer ficar em pé no skate, quanto mais treinar exaustivamente. Os alunos concordaram, alguns chegaram a imitar um skatista aparentemente bêbado e concluíram que realmente não dava, pois é um esporte que necessita de muito equilíbrio e precisão. Os convidados também citaram exemplos de colegas

---

75 Do tipo cano médio, de couro e sem amortecedores.

skatistas que não usavam nenhum tipo de droga, disseram que na turma deles ninguém usava.

Na segunda parte da aula, fomos à quadra e solicitei aos convidados que demonstrassem algumas manobras. Sendo praticantes da modalidade street, fizeram manobras no poste de vôlei deitado no chão e num degrau do pátio. Os alunos seguiram experimentando algumas técnicas, uma parte da turma apenas apreciou, pois disseram que as manobras eram muito difíceis. Diante das dificuldades relatadas, principalmente por um grupo de meninas, os skatistas enfatizaram que para “tirar” as manobras mais difíceis é necessário muito treino. Disseram também que conheciam muitas mulheres skatistas e que elas eram muito habilidosas.



Considerando que a ancoragem socialmente os conteúdos, implica em abordar como se construiu historicamente um dado conhecimento, como as raízes históricas e culturais desse processo são usualmente “esquecidas” (MOREIRA;

CANDAU, 2003), fizemos a leitura de dois textos<sup>76</sup>com diferentes versões sobre a origem do skate. Também foram apresentadas imagens de skates antigos e de patinetes (*scooters*) que inspiraram os primeiros artefatos. Os alunos se interessaram bastante, notaram que existem várias histórias sobre a origem dessa prática corporal e, em relação às imagens, fizeram várias comparações: “Esse parece uma carroça velha”; “Os *longboards* parecem bastante com pranchas de surf”; “Esse skate de madeira parece carrinho de rolimã”; “Antes não tinha rodinha de gel, elas eram de plástico e ferro”; e “Esse skate não tem *tail* nem *nose*”.

Concluimos o projeto com outra atividade de ampliação. Dessa vez, fomos para um evento de skate no CEU Butantã. Lá praticamos algumas manobras numa pista de street junto com os skatistas e no final do dia, assistimos o curta-metragem *Cityzen*<sup>77</sup>.

Encerramos o projeto avaliando-o em forma de conversa, aqueles que fizeram uso da palavra apontaram aspectos positivos, disseram que aprenderam bastante sobre o skate, e perce-

---

76 Um deles relatava a origem nos Estados Unidos, mais precisamente na Califórnia por volta dos anos 1960, onde surfistas, diante da falta de ondas, inventaram o “sidewalk surfing”, ou surf de calçada. Outro mencionava uma história mais antiga, por volta de 1918, em que um garoto norte-americano chamado Doc Ball desmontou os patins da irmã e montou um skate em um shape de madeira. Ele andava com o joelho apoiado e dava impulso com o outro pé, e mesmo não ficando em pé, o texto dizia que a essência do skate nascia ali.

77 De acordo com a sinopse, o documentário acompanha cinco atletas de skate interagindo com pontos importantes da cidade de São Paulo, como a Avenida Nove de Julho e a Praça da Sé.

beram que a ideia não é somente vivenciar e sim estudar várias dimensões sobre a manifestação corporal. Um dos alunos, compreendendo a intenção do currículo cultural da Educação Física, disse que se o mesmo processo for feito com outros esportes, danças, brincadeiras, ginásticas e lutas até o último ano do Ensino Fundamental, irão aprender muitas coisas.

## **Considerações**

A leitura da experiência pedagógica revela indícios de uma visão dialógica do ensino. Desde a eleição da manifestação a ser estudada até diferentes aspectos no desenvolvimento das aulas como a própria experimentação das vivências, debates, atividades de ensino e as formas de avaliação, demonstram essa relação. O diálogo se apresenta constantemente entre os sujeitos educacionais.

O professor, apoiado nos projetos da escola e no documento oficial da rede ensino, articulou sua ação didática com as experiências socioculturais dos estudantes. Por meio do mapeamento, valorizou o patrimônio pertencente à comunidade, aspecto que muitas vezes não ocorre com as aulas do componente, sendo olhado com desconfiança pelos próprios discentes, como relatou o professor.

Percebe-se que o docente não estabeleceu previamente ou delimitou os caminhos que o grupo iria seguir. Ele apresentou uma direção, mas foi desenhando o percurso de acordo

com as problematizações e interesses que surgiram. O grupo participou da condução do trabalho. Os registros, avaliação e produção dos estudantes definiram as aulas seguintes. O professor selecionou certas expectativas de aprendizagem no início do projeto, mas isso não impediu que criasse outras durante o trabalho. O mesmo ocorreu em relação às estratégias de ensino, em que os alunos contribuíram com novos materiais para análise e vivências.

Em síntese, a partir da análise do contexto dos estudantes, o professor identificou as compreensões, representações, produções e dificuldades para, a partir daí, conduzir estratégias que os convidassem a ler, interpretar criticamente, construir e reconstruir seus saberes e vivências sobre o skate. Procurou, assim, aprofundar e ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre os significados que envolvem a prática corporal.

Para tanto, as aulas não se limitaram ao espaço da quadra ou materiais normalmente utilizados nas aulas de Educação Física. O Prof. Pedro empregou diferentes recursos que os auxiliaram no desenvolvimento de uma leitura mais crítica sobre o skate, seja a quadra, a sala de aula, locais fora da escola, assistência a textos, vídeos e maquetes.

Proporcionou também o estudo por meio do contato com os representantes da manifestação corporal e pelo acesso aos locais onde se pratica o skate, como a pista de street. Essas atividades de ensino permitiram aos alunos o acesso aos

significados envolvidos na prática em seu lócus de origem, levando-os a compreender como são as pessoas e suas vestimentas, através do contato com representações não hegemônicas. Isso possibilitou-lhes compreender a importância da representação divulgada pelos sujeitos da própria cultura.

Um aspecto que merece ressalvas é a ênfase nos aspectos relativos à leitura do skate, em detrimento dos aspectos produtivos da cultura, que também fazem parte da perspectiva cultural da Educação Física.

Por fim, o trabalho apresentado demonstrou uma concepção ousada e desafiadora, apresentando-se como alternativa e resistência a lógicas homogeneizantes. O relato narrado consiste em uma importante ilustração de uma prática pedagógica contra-hegemônica, servindo, certamente, de inspiração para novas criações e invenções.

## Referências Bibliográficas

CANEN, Ana. **Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio.** In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CONNELL, Robert W. **Schools and Social Justice. Montreal: Our Schools/Our Selves Education Foundation,** 1993.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago 2003 N° 23.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

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

# Skate(s) na Educação Física escolar<sup>78</sup>

## Apresentação

Inicialmente destaco a importância de compartilhar e socializar relatos de prática. A produção deste tipo de gênero textual, sem dúvidas, contribui para a produção de conhecimentos pedagógicos e, no caso específico, amplia o foco de estudos na área de Educação Física.

O relato que segue apresentou as experiências vividas por um professor e seus alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Teve por objetivo ampliar e aprofundar as leituras e conhecimentos relativos ao skate e problematizar, no decorrer das aulas, o preconceito existente contra os/as skatistas.

Segundo o Prof. Jorge, se por um lado o projeto didático desenvolvido teve por referência os anseios da comunidade educacional e considerou a diversidade de culturas presente nas salas de aula, por outro lado, inseriu-se na proposta curricular da rede de ensino da cidade de São Paulo, que privilegia o currículo cultural de Educação Física.

Para Neira e Nunes (2009), o currículo cultural de Educação Física aponta para uma prática pedagógica de cunho democrático, tendo por princípios norteadores: o reconhecimento da cultura corporal da comunidade; a justiça curricular; o evitamento do daltonismo cultural, a descolonização do currículo e a ancoragem social dos conhecimentos. Cabe esclarecer que esses princípios se entrelaçam e se fazem presentes nas tomadas de decisão quanto à seleção do tema a ser estudado, ao planejamen-

---

78 Projeto desenvolvido pelo Prof. Jorge Luiz de Oliveira Júnior e comentado pela Profa. Maria Emília de Lima.

to, desenvolvimento e avaliação das atividades didáticas. Entretanto, para uma primeira leitura do relato que segue, recomendo atenção à descolonização do currículo. Pretendo retomá-lo nas minhas considerações finais.

Faço um convite tanto à leitura do relato acerca das ações efetivamente desenvolvidas nas aulas de Educação Física como à reflexão sobre as consequências de um trabalho com tais características no contexto educacional.

## **Desenvolvimento**

Este trabalho foi realizado na EMEF Raimundo Correia, localizada em São Miguel Paulista, na região do Jardim Helena, zona leste de São Paulo. A escola funciona em dois períodos, atendendo alunos/as do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental, em sua maioria, descendentes de nordestinos/as. A região é periférica e populosa, o que levou o poder público a instalar diversas escolas no local. O trabalho ocorreu entre os meses de agosto e outubro do ano de 2012, com a turma do 6º ano C.

O Projeto Político-pedagógico da escola versava de uma forma ampla a “diversidade cultural”, e de modo específico, o “conhecimento e respeito à diversidade cultural dos alunos e da comunidade”. Além desse documento, o trabalho ancorou-se nas Orientações Curriculares do Município de São Paulo – Educação Física, que se fundamentam na perspectiva cultural da Educação Física, ou melhor dizendo nos Estudos Culturais e no

multiculturalismo crítico<sup>79</sup>.

Dois fatores me levaram a decidir pela tematização da manifestação corporal skate. No primeiro semestre, outro professor de Educação Física da escola trabalhou com o tema em suas turmas de 8º ano e isso despertou curiosidade e desejo nas alunas e alunos do 6º ano C. Outro fator foi existirem skatistas na turma, a Tati e o César<sup>80</sup>, que me perguntavam quando o skate estaria presente nas aulas. Em conversas com alunos e alunas skatistas de outras turmas tomei conhecimento dos preconceitos que sofrem, especificamente o fato de serem vistos como usuários de drogas.

Com essas ideias iniciais, realizei o mapeamento sobre os conhecimentos que as alunas e alunos possuíam acerca do skate. Fixei na lousa cinco imagens de skatistas em diferentes situações e lancei as seguintes questões: “O que você sabe sobre estas imagens?”; “Conhece algum/a skatista?” “Qual a primeira coisa que vem a sua cabeça quando você vê um skatista?”; “Você acha que existe preconceito contra skatistas?”. Então, solicitei às alunas e alunos que registrassem suas respostas em folha avulsa, considerando as imagens e o que sabiam desta manifestação corporal.

Algumas respostas me animaram: “o skate vai ser da hora”; “eu quero aprender a andar de skate porque eu nunca subi em um”; “o Renato manja andar de skate, professor. Chama ele aqui.”; enquanto

---

79 Esses campos de análise e produção de conhecimentos estão mais bem explicados em Neira e Nunes (2006 e 2009)

80 Os nomes das alunas e alunos envolvidos no trabalho são fictícios.

outras me desafiaram: “professor, na escola não pode andar de skate” e “minha mãe falou que quem anda de skate é vagabundo. Mas eu não acho isso”. Concluí que o preconceito contra os skatistas deveria ser problematizado e com relação ao gênero, alunas e alunos demonstraram que ambos andam de skate, que “não é só coisa de menino”.

Definido o tema de estudo, o trabalho teve como objetivos: ampliar e aprofundar as leituras e conhecimentos relativos ao skate; e problematizar, no decorrer das aulas, o preconceito existente contra os/as skatistas. Por sua vez, as expectativas de aprendizagem adaptadas a partir das Orientações Curriculares de Educação Física foram: compreender, vivenciar e sugerir modificações visando adaptar o skate à demanda do grupo, mediante as situações da prática e interpretar textos acerca do skate, relacionando-os com as situações vivenciadas em aula.

Como tenho feito com as turmas de anos anteriores, sugeri uma forma de registro do trabalho. Grupos de alunos e alunas se revezavam em registrar cada aula em um caderno específico com a função de darmos sequência ao estudo e confrontarmos diversos posicionamentos dos/as colegas. Informeimei também que faria minhas anotações e que, eventualmente, poderíamos confrontar os dados.

Nas aulas que seguiram, realizamos a vivência do skate na quadra. Iniciamos com dois skates – um deles era aquele usado pelo outro professor e o outro do aluno Renato, skatista, do 8º ano. O combinado coletivamente foi dividir a turma em duas fileiras, cada qual ficaria com um skate. Diante da situação, surgiram conflitos: alguns alunos e alunas

faziam percursos diferentes do estabelecido no início da aula e “furavam” a fila. Tão logo os conflitos aconteciam, os envolvidos/as conversavam a fim de resolvê-los, lembrando-se dos combinados no início da aula.

Visando aprofundar os conhecimentos referentes ao skate, no final de uma dessas aulas solicitei pesquisas<sup>81</sup>. Orientei que os equipamentos, gestos, manobras, modalidades do skate e outros aspectos que as alunas e alunos julgassem importantes poderiam ser investigados. Considerando meus conhecimentos superficiais sobre o assunto, também pesquisei na internet, conversei com amigos da juventude que praticavam e com alguns vendedores de lojas especializadas.

Na aula seguinte, as pesquisas foram socializadas com a colaboração da Tati e do César. Ambos explicaram os componentes do skate e suas funções: shape, truck, nose, tail, rolamentos, rodinhas e lixa. Também comentaram sobre a remada, movimento que dá impulso ao skate, e deram dicas de como equilibrar-se e dirigir. Por último, falaram sobre as manobras ollie, flip, kick-flip e varial-flip, demonstrando os movimentos.

Cabe registrar que o aluno César contribuiu com o desenvolvimento do trabalho não só socializando seus conhecimentos como também emprestando um skate para as vivências práticas. Nesse momento do trabalho, já dispúnhamos de três skates. Seguimos com as aulas experimentando outros combinados coletivos, como sugestões de percursos e manobras.

---

81 Alguns sites sugeridos por mim e pelas crianças para a pesquisa: <http://www.cbsk.com.br>; <http://www.sk8.com.br>; e <http://www.manobrasdeskate.com>; Nestes são possíveis encontrar informações gerais sobre skate e vídeos das manobras e modalidades.

Ao saber que tematizávamos o skate, uma professora da escola gentilmente se propôs a ajudar e emprestou um *waveboard*<sup>82</sup>, que pertencia ao seu noivo. Com isso, alterei meu plano de ensino e resolvi levar o “novo” skate para a aula e desafiei as crianças a ariscaem-se no novo equipamento. Algumas tentaram. O Lucas, que até então estava quieto nas aulas, disse que sabia andar. Dito e feito! Ele dominou o *waveboard* e ainda contribuiu com dicas valiosas. Ao final, sugeri que o *waveboard* fosse incluído nas pesquisas.

Nessa parte do trabalho, resolvemos numa discussão coletiva convidar o aluno Renato, do 8º ano, para uma conversa com a turma. Desta vez, a opção foi por um bate-papo livre, sem questões prévias. Queriam saber sobre sua experiência, manobras, gestos e gírias. Um grupo de alunos ficou responsável pelo registro das informações. Na conversa, uma das alunas perguntou se ele sofria preconceito por ser skatista. O colega respondeu afirmativamente e explicou que um dos motivos eram seus tênis rasgados. Explicou que os tênis rasgam porque ficam em contato constante com a lixa colada sobre o shape.



---

82 O *waveboard* ou *streetsurfing* é um tipo de skate com duas partes, cada uma com uma plataforma. Estas são conectadas por uma barra, que permite giros sobre ela. As rodinhas giram 360°. Alguns sugerem que o *waveboard* é uma mistura de skate, surf e snowboard.

Após a conversa fomos à quadra para vivenciar as manobras e gestos explicados pelo Renato. Vivi intensamente essa experiência, pois em certo momento da aula, ele pediu que eu me deitasse no chão e então saltou sobre mim, demonstrando o *ollie*.

De acordo com o meu plano de ensino, buscando ampliar o tema em questão, na aula seguinte apresentei uma reportagem com o título “Minha pista é a paulista<sup>83</sup>”. Fiz a leitura em voz alta e, na sequência, engendramos uma discussão acerca do texto. Os pontos marcantes foram à percepção crítica de algumas alunas e alunos em relação ao conteúdo do texto e, de acordo com a aluna Tati, a observação de que as pessoas que não convivem naquele espaço consideram todos/as os/as skatistas iguais: “eles acham que todos usam drogas e que não querem nada da vida. Mas não é assim”. Alguns alunos/as apoiaram dizendo que os/as skatistas que eles/as conhecem não são vagabundos/as e não usam drogas.

Na sequência das aulas, havia planejado vivências na quadra (já contávamos com quatro skates - o último de outro aluno da turma - e um waveboard). Entretanto, antes mesmo de sairmos da sala, surgiram dois alunos com um skate pequeno, conhecido como *fingerboard*<sup>84</sup> ou skate de dedo. Muitos/as colegas afirmaram conhe-

83 Reportagem publicada no jornal Folha de São Paulo no dia 31/07/2012. O texto aborda a carência de pistas públicas de skate na cidade. O que leva os skatistas procurarem lugares para as suas manobras, como na Praça Oswaldo Cruz. São entrevistadas pessoas com opiniões divergentes: de um lado, um homem que critica a presença dos skatistas no local, associando-os ao aumento do vandalismo e ao uso de bebidas e drogas. Por outro, alguns skatistas afirmam a falta de pistas, e que na Avenida Paulista aprendem novas manobras e trocam peças com outros praticantes, além de conhecerem possíveis patrocinadores.

84 O fingerboard ou skate de dedo é uma miniatura do skate com o qual é possível realizar manobras com os dedos da mão. Seguem as mesmas características do skate, com shape, trucks, rodinhas, lixa e parafusos.

cê-lo, enquanto outros não. Resolvi replanejar a proposta inicial e as aulas, pois acreditei que essa discussão seria importante e contribuiria para atender aos objetivos propostos no trabalho. Então, convidei-os a explicar e demonstrar como “andar” naquele skate. À frente da turma, falaram o nome e realizaram poucas manobras. E, só então, fomos à quadra para a vivência do skate, do *waveboard* e agora também, do *fingerboard*.



Ao conversar com uma professora, soube que seu filho tinha um *half pipe*<sup>85</sup> de plástico, próprio para manobras de *fingerboard*. Consegui a pista emprestada e mais dois *fingerboards* para as próximas atividades.

Em outra aula, duas alunas trouxeram, como parte da pesquisa sugerida, textos sobre a origem do skate e do *waveboard*. Compartilhei a leitura em voz alta na quadra e promovi uma conversa sobre o conteúdo do texto. A conversa foi registrada no caderno pelo grupo responsável. Foi possível constatar que esses tipos de skate têm uma forte ligação com o surfe. Feito isso, organizei a turma em três grupos, cada qual com uma proposta de vivência (*skate*, *waveboard* e

---

85 Um tipo de “rampa” em miniatura, similar a usada por skatistas profissionais em competições.

*fingerboard*). Combinamos quanto à troca de grupos de modo que quem quisesse, teria a oportunidade de vivenciar os três. Algumas crianças preferiram permanecer em seus grupos até o final da aula. Nesse momento do projeto, solicitei que algumas alunas gravassem as vivências com uma câmera filmadora para que o trabalho tivesse mais uma forma de registro.

Dando continuidade ao projeto, promovi uma atividade de assistência aos vídeos de modalidades de skate<sup>86</sup>, propondo assim uma situação didática na qual as crianças pudessem analisar e comparar com aquilo que já havíamos estudado, tencionando aprofundar os conhecimentos relativos à manifestação corporal. Ao assistir aos vídeos, algumas alunas e alunos puderam reconhecer os gestos e manobras, como também, gírias próprias dos skatistas, explicadas pelo Renato.

Nesse instante, sugeri que vivenciassem as modalidades identificadas nos vídeos. A maioria das crianças preferiu continuar com as mesmas vivências, pois falaram que as assistidas eram “difíceis de fazer”. Entretanto, um grupo de seis alunos tentou reproduzir o slalom. Essa modalidade envolve um skate mais estreito e menor, cabendo ao skatista passar entre cones alinhados numa ladeira fazendo zigue-zague, sem derrubá-los. Promovemos a resignificação dessa modalidade colocando os cones mais afastados, vivenciando-a em um piso horizontal (quadra) e não no inclinado (ladeira), e usan-

---

86 Os vídeos contemplaram o bowl, downhill *slide*, downhill speed, megarrampa, minirrampa, freestyle, slalom, street, vertical, fingerboard e waveboard. Ao selecionar os vídeos, atentei à distribuição equilibrada de skatistas mulheres, homens e crianças.

do o *waveboard* algumas vezes. Vale destacar que as vivências do fingerboard, waveboard e skate continuaram em grupos.



No decorrer das aulas, avalei que alguns alunos e alunas demonstraram desconhecer os gestos do fingerboard. Então, convidei a professora que nos emprestou o waveboard e dois alunos do 8º ano para explicarem e darem dicas de como fazer as manobras. Interessante foi perceber a admiração de algumas crianças em relação à performance da professora.

Na aula seguinte, alguns alunos e alunas me procuraram pois queriam fazer um painel sobre o estudo. O interesse nesse tipo de trabalho deveu-se a uma experiência bem sucedida em outra disciplina. Conversamos no início da aula sobre fazer um painel como “produto final” do projeto e a maioria aprovou a ideia.

Nessa mesma aula, propus uma situação didática de ampliação dos conhecimentos. Separei a turma em pequenos grupos e

distribuí para um/a representante uma reportagem que me havia sido sugerida por outra professora: “O berço paulistano do skate está em risco”<sup>87</sup>. Após a leitura individual, solicitei que respondessem questões referentes ao texto. As respostas foram apresentadas após as discussões nos pequenos grupos. Ao final, convidei todos/as a um amplo debate sobre o preconceito enfrentado pelos/as skatistas e registrei algumas opiniões: uma aluna disse ter achado interessante o texto, pois percebeu que se as pessoas se unirem em torno de algo em comum existe maior chance de suas vontades serem atendidas; outro aluno falou que concordava com os paralelepípedos na rua, porque o barulho incomoda. Nesse instante, a Tati se posicionou contra, contando que o “barulho” pode até incomodar, mas isso “é o de menos”. Reafirmou suas experiências e de seus amigos e amigas skatistas que ainda sofrem diversos tipos de preconceito por andarem de skate, tanto por pessoas que desconhecem a prática como por outros grupos culturais, citando funkeiros e pagodeiros.

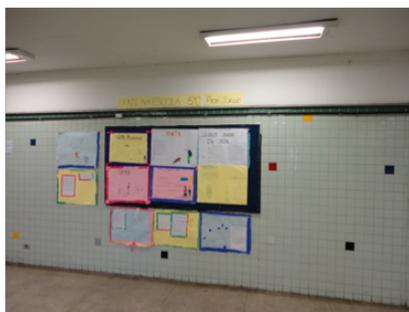
Voltei a consultar o plano de aula e as Orientações Curriculares de Educação Física do município e elenquei mais uma expectativa de aprendizagem, por conta do trabalho “final”: “elaborar formas de registro e comunicação a partir da vivência”.

---

87 O texto aborda uma situação conflituosa entre moradores e skatistas, em um bairro da região oeste da cidade de São Paulo. Os moradores, incomodados com o “barulho” causado pelos skates, procuraram o poder público, que substituiu o asfalto por paralelepípedos. Os/as skatistas se mobilizaram e conseguiram interromper as obras, até que se encontrasse uma solução satisfatória para todos/as. Disponível em (<http://www.skatecultura.com/2012/04/o-berco-do-skate-paulistano-esta-em.html>).

Na aula que se seguiu, dois alunos contribuíram trazendo um texto sobre a origem do *fingerboard*. Revezarem-se na leitura em voz alta para a turma. Ao final da leitura fizemos uma breve discussão sobre o conteúdo e voltamos às vivências. Observei que algumas alunas e alunos já se sentiam mais à vontade com os gestos e manobras estudadas e, então, procuravam outros obstáculos, desafios e espaços na escola para a vivência.

Como produto final do trabalho, agendamos a elaboração e confecção dos painéis sobre o estudo de skate. Investimos três aulas no desenvolvimento dos mesmos. Definimos os grupos de trabalho e cada um ficou responsável por um elemento: componentes do skate, manobras, preconceito contra skatistas e modalidades. Ao final, colamos os cartazes num espaço para exposição na escola, para que todas as pessoas que circulassem por lá pudessem ver o que foi discutido e como foi o trabalho de skate do 6º C. Um ponto marcante do trabalho foi o fato de uma aluna, que não participou das vivências durante o projeto, ter se destacado nos registros diários e na confecção do cartaz de seu grupo. Foi possível observar o quanto ela aprendeu sobre o assunto.



Constatei que as alunas e alunos da turma participaram de diversas situações didáticas de ressignificação, aprofundamento e ampliação dos conhecimentos relativos ao skate. Além disso, os momentos de debate e vivência proporcionaram o estabelecimento de uma relação baseada no diálogo das crianças do 6º ano C com alunos de outras turmas, com representantes da própria manifestação corporal, com professoras da escola e entre elas mesmas. Em suma, envolver outros sujeitos da escola no trabalho foi um ponto positivo.

Considero que o projeto alcançou os objetivos propostos, assim como as expectativas de aprendizagem, por conta das análises dos registros e das conversas com as alunas e alunos. Constatei que os registros constituíram-se em ferramentas importantes no processo de localização, replanejamento e retomadas do caminho.

## **Considerações**

Na década de 1980 presenciamos um período de crítica/denúncia aos modelos de Educação Física praticados nas escolas. As propostas de então eram vistas como processos de alienação do homem. Passados trinta anos, ainda hoje, o que se vê é a ênfase nas manifestações corporais pertencentes aos setores dominantes em detrimento daquelas que veiculam os valores das classes em desvantagem social e econômica.

Contrariando o quadro que desconsidera a dinâmica social e os diferentes significados que circulam fora e dentro da instituição

educacional e, apesar da advertência de uma aluna - “professor, na escola não pode andar de skate”- mesmo conhecendo o artefato e seus praticantes, a representação inicial não soa estranha, pois, até aquele momento, ela havia acessado uma Educação Física colonizada por pelas modalidades hegemônicas. Eis o quadro enfrentado pelo Prof. Jorge.

Na luta contra a desigualdade social, é preciso compreender que “um currículo que ignora os conhecimentos dos grupos que compõem uma parcela significativa da população, veicula a impressão que sua contínua condição desprivilegiada lhes é merecida” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 236). Frente a isso, faz-se necessário descolonizar o currículo. Para tanto, é possível empreender o diálogo entre as culturas, desestabilizando a noção de que existe uma cultura autêntica e merecedora de sobrepor-se às outras.

No projeto didático descrito, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, o professor empreendeu uma ação descolonizadora: considerou os conhecimentos que os alunos já possuíam sobre o skate; propôs vivenciá-los; orientou pesquisas sobre o skate; promoveu condições para socialização dos saberes; convidou praticantes do esporte para debater com os alunos; realizou leituras críticas de textos jornalísticos e históricos, enfim, em meio aos conflitos, desenvolveu atividades de teor contra-hegemônico. Tudo devidamente registrado.

Porém, um ponto delicado que merecia um empreendimento maior diz respeito às atividades de ensino desenvolvidas com a fi-

nalidade de desconstruir o preconceito em relação aos praticantes. Além das entrevistas, sem dúvidas necessárias, o professor poderia ter estimulado investigações sobre as origens dos preconceitos e fatores que os motivaram.

Em que pese a fragilidade apontada, merecem ser salientadas as atividades de ensino voltadas para o reconhecimento das diferenças e potencialização dos interesses e características dos alunos. Que o projeto didático descrito sirva-nos de inspiração para prosseguirmos na luta.

### **Referências Bibliográficas**

CONNELL, R. W. **Schools and Social Justice. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1993.**

# Tematizando o rap na escola: dias de luta ou dias de glória<sup>88</sup>

*A mudança vem da base, pela base e  
das classes populares.* (Marighella)

## Apresentação

O texto abaixo traduz as ações e percursos traçados pela professora Aline. Do mesmo modo que ela artistou sua prática pedagógica, tomei a liberdade, ao comentar a produção da educadora, de artistar minha escrita empregando termos incomuns aos espaços acadêmicos. Coerentemente com o trabalho que aborda uma manifestação da cultura corporal pertencente aos grupos subjugados, penso ser adequada uma escrita simples para que tanto as classes menos habituadas à linguagem científica como os representantes da cultura acadêmica se liguem no que estamos falando e entendam o que se passa dentro do espaço escolar. Afinal, se queremos mudanças pela garantia do acesso a todos os setores sociais, elas podem começar pela escrita facilitando o diálogo direto.

## Desenvolvimento

O projeto “Dias de luta ou dias de glória” foi realizado no primeiro semestre de 2013 com uma turma do 8º ano do ciclo II da EMEF Castor, situada no bairro Satélite, na Zona Leste da cidade de São Paulo, por aproximadamente cinco meses.

Durante os horários coletivos de planejamento inicial da

---

88 Projeto desenvolvido pela Profa. Aline Santos Nascimento e comentado pelo Prof. André Vieira.

proposta curricular, constatei que funcionários e professores mais antigos diziam que a escola era boa, mas a comunidade era complicada. Fiquei pensando sobre os possíveis motivos e questionei uma funcionária, que prontamente respondeu: “Essa comunidade é complicada. Não sabe o que acontece aqui. Só sabe cobrar e fazer denúncia. A gente precisa tomar muito cuidado com o que faz e fala”.

Com a preocupação de fazer com que minhas aulas se tornassem um momento difusor das relações entre a escola e a comunidade, criando um espaço coletivo de diálogo, iniciei o processo de mapeamento da cultura corporal na escola e no seu entorno. Procurei caminhar pelas ruas da comunidade em horários alternados, visualizei locais propícios<sup>89</sup> para a prática de certas manifestações da cultura corporal, tive conversas informais com pais e alunos da escola e percebi a necessidade de trabalhar com algo que se aproximasse daquela realidade, mas não sabia, ao certo, o que seria. Mapeando a escola durante os horários de permanência dos discentes fora da sala de aula (entrada, intervalo e saída), percebi que os alunos do 8<sup>a</sup> ano permaneciam sempre com seus celulares conectados, expressando suas preferências musicais.

Práticas na comunidade	Práticas na conhecidas	Práticas já analisadas na disciplina
Maconha/ Drogas em geral/ “Putaria”.	Esporte Coletivos ..... .....	Beijo na boca/ Outras coisas/ Queimada/ nada/Freestyle.

89 Um Clube Escola da Prefeitura cujo espaço proporciona a prática do futebol, futsal, basquete, vôlei, violão, danças, capoeira etc.

Tendo em vista os dizeres dos alunos e, novamente, a preocupação em atender os princípios do Projeto Político-pedagógico da instituição e seu Plano Especial de Ação, cujo tema central era “Cotidiano Escolar: Tempo e espaço para conviver e aprender” e, com base nas Orientações Curriculares de Educação Física da rede municipal de ensino, expliquei para os alunos o teor desses documentos (eles não os conheciam) e da importância de trabalharmos com uma prática que nos assegurasse chegar o mais próximo dos princípios do projeto da escola: respeito no tratamento de todos os seres vivos e do meio ambiente; qualidade no atendimento para alunos e comunidade; ênfase no protagonismo infanto-juvenil; valorização e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico da escola; compromisso de toda equipe escolar com a igualdade dentro da escola; valorização do trabalho coletivo.

Na aula seguinte, questionei os alunos sobre a possibilidade de estudarmos as danças, tendo em vista o mapeamento e o fato da grande maioria deles utilizar aparelhos celulares para ouvir diferentes gêneros musicais. Os alunos gostaram da ideia e aceitaram embarcar no projeto. Para sair da mesmice, montamos um grupo fechado na rede de relacionamento Facebook, pois entendíamos que era uma forma simples e eficaz de ampliar as danças e serem possivelmente analisadas, postando vídeos da internet. Este grupo denominou-se Projeto do Castor 8D. Após a criação do grupo por uma aluna, solicitei que todos postassem suas danças preferidas. É importante salientar que os alunos que não possuíam perfil nesta rede de relacionamento também co-

municaram suas preferências em forma de texto e relato oral. Alguns também utilizaram perfis de seus familiares para adentrar ao grupo. No total foram 19 estilos de danças manifestadas pelos alunos.



Dando continuidade, apresentei uma imagem de cada dança que apareceu no grupo, nos trabalhos e nos relatos orais, para que os alunos expusessem seus gostos, conhecimentos, formas de dançar etc. Por meio de votação, ficou decidido estudarmos o rap e todos os seus elementos. Fechamos a aula com uma discussão que culminou com o entendimento da função da escola: formar leitores e escritores do mundo, autônomos e críticos, conscientes da importância do ato de ler e escrever para a vida na sociedade. E, no caso das nossas aulas, o Rap, por conta de seus elementos e história, possibilitaria questionar certas verdades hegemônicas e disseminar outros posicionamentos.

Após a decisão coletiva, selecionei alguns objetivos da Educação Física presentes no documento das Orientações Curriculares da rede municipal de São Paulo:

- identificar e adotar uma postura crítica frente às práti-

cas discursivas acerca da cultura corporal que circulam na sociedade e que regulam comportamentos;

- compreender as práticas da cultura corporal como forma legítima de expressão dos grupos sociais;
- validar as aulas de Educação Física, bem como a escola, como espaço de participação coletiva, visando à produção cultural e a transformação social;
- incentivar a manifestação de opiniões e ideias divergentes sobre os conhecimentos alusivos às práticas corporais, reconhecendo o diálogo como instrumento para a construção de sociedades democráticas;
- analisar, interpretar e criticar os padrões de estética e consumo veiculados pela mídia, compreendendo o sentido de sua produção e correlacionando-os à sua experiência pessoal e reconhecendo sua influência na formação de identidades;
- adotar atitudes de solidariedade e cooperação durante as vivências corporais, estabelecendo relações equilibradas com os outros, sem discriminá-los por características pessoais, físicas, sexuais, étnicas ou sociais.

Também foram selecionadas as seguintes expectativas de aprendizagem:

- analisar, interpretar e vivenciar as múltiplas linguagens do corpo nas danças e nos movimentos expressivos: gestual, verbal, visual, emocional, dentre outras;
- identificar e posicionar-se criticamente acerca da influência da mídia ou outras fontes de informação nas formas pelas quais as danças se manifestam, relacionando essas informações com o modo de prática (individual e coletivo);
- atuar de modo a superar os estereótipos e preconceitos que acompanham as produções culturais dos grupos minoritários relativas à dança (farró, axé, black, street etc);
- relacionar e analisar o papel das danças nos diversos momentos sócio-históricos, compreendendo essa manifestação como fenômeno cultural em permanente transformação.

Cabe destacar que após elegerem a prática a ser analisada, os alunos postaram no grupo do Facebook as músicas de rap que costumavam ouvir. Alguns estudantes que não gostavam, não ouviam, nem tampouco aceitaram estudar o Rap, postaram vídeos com outros estilos. O material disponibilizado permitiu a montagem de um CD com 48 músicas diferentes para que pudéssemos apreciá-las em aula. Na primeira oportunidade, os alunos foram convidados a identificar os intérpretes das músicas ouvidas.

**2 Pac / 50 Cent / 509-E / Ao Cubo / AXL / B.R.O. / Charlie Brown Jr. / Cone Crew / Dexter / Rashid / Facção Central / Face a Face / Instituto Sabotagem / Oriente / Pacificadores / Projota / Racionais MC's / Tihuna / Wiz Khalifa.**

Durante a audiência, dois alunos entraram em discussão sobre quem seriam os reais representantes do Rap.

Ele: - “Projota é rap?”

Ele: - “Quando Projota for rap eu me mato!”

Ela: - “Projota é rap sim, mas um rap diferente, mais atual.”

Ele: - “Ah! Você não sabe de nada sua burra.”

Ela: - “Nada a vê. Você acha que só existe Racionais nessa merda?”

A discussão se prolongou e eu tive que intervir explicando que deveríamos buscar mais informações sobre o que seria o gênero rap e quem são, afinal, seus representantes. Na aula seguinte, assistimos ao vídeo “Um breve documentário sobre o rap nacional<sup>90</sup>”, composto por excertos de documentários que focam o rap nacional e o ponto de vista de rappers, entre eles, Emicida e Marcelo D2. Após a assistência, em roda de conversa, retomei a discussão “Projota versus Racionais MC’s”. O registro da conversa foi realizado no diário de bordo da turma<sup>91</sup>. Os alunos que iniciaram a discussão não estavam presentes, entretanto, com a ajuda do vídeo, fui provocando os demais na tentativa de desconstruir o discurso essencialista que desconsidera a variedade de manifestações desse produto cultural.

---

90 Vídeo veiculado pelo YouTube: <http://www.YouTube.com/watch?v=5A2R14I4do0>.  
91 No primeiro encontro percebi que os alunos não tinham o hábito de registrar as produções das aulas de Educação Física. Por essa razão, decidimos utilizar o único caderno no qual anotariam as produções coletivas e individuais. Utilizamos relatos, fotografias e desenhos. O caderno permaneceu comigo e qualquer aluno tinha acesso livre para questionar o conteúdo e/ou fazer novas inserções.

Tencionei, com a atividade, proporcionar o entendimento que o rap vai se transformando e novas lutas vão surgindo a partir das diferentes esferas sociais, o que não desqualifica o emaranhado de produções e significados constituídos por grupos mais tradicionais como os Racionais MC's.

Na semana das discussões sobre os representantes do rap foi noticiada pelos meios de comunicação a morte prematura do rapper Chorão<sup>92</sup> (vocalista da banda Charlie Brown Jr.). No grupo Projeto do Castor 8D do Facebook os alunos postaram homenagens diversas ao rapper. Em uma das aulas, coloquei a música “Dias de Luta, Dias de Glória” (Charlie Brown Jr.) como pano de fundo e solicitei a uma aluna que fizesse a leitura de uma mensagem postada por colega.

Chorão foi encontrado morto dentro de um apartamento todo bagunçado, com bebidas alcoólicas pela casa, com o dedo machucado e sangue pela casa toda, a primeira namorada dele dizia que ele estava em profunda depressão, por se sentir na solidão, e a situação terminou depois do fim do casamento de 15 anos... Todos agora lamentam a morte dele, imagina quem poderia ajudar, quem teve chance de passar confiança, dar uma palavra amiga... E não ajudou, como será que está se sentindo? O cara teve que morrer pra alguém entender em “que mundo é esse que ninguém sabe mais amar?”. Agora aproveita o clima de “luto” e tenta entender quem você ama, vai pedir desculpa

---

92 Alexandre Magno Abrão (São Paulo, 09 de abril de 190 – São Paulo, 06 de março de 2013).

pra quem você tem errado ultimamente, pense antes de gritar com alguém, não iluda, não despreze quem te ama, sabe-se lá se amanhã ela morre, e você que poderia ajudar, pode ser o culpado...

A emoção tomou conta da turma naquele momento. Alguns alunos choraram e saíram da sala para lavar o rosto. Continuando, levei para o encontro algumas frases do vocalista extraídas do portal “Chorão Frases<sup>93</sup>”.

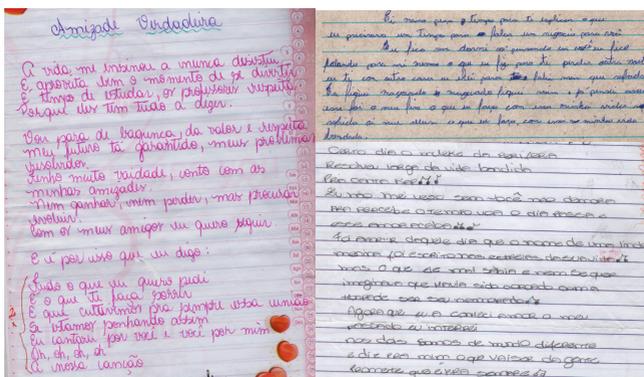
- A vida me ensinou a nunca desistir. Nem ganhar, nem perder, mas procurar evoluir.
- Hoje você pisa em quem já te ajudou, e vem falando mal de quem já te fortaleceu. Mas um homem de verdade não se faz só com palavras, você perdeu a moral e quem perdeu, perdeu.
- Que mundo é esse que ninguém entende um sonho? Que mundo é esse que ninguém sabe mais amar?
- Eu faço da dificuldade a minha motivação. A volta por cima vem na continuação. O que se leva dessa vida é o que se vive, é o que se faz.

---

93 Sítio criado em homenagem ao vocalista disponível em: <http://www.choraofrases.com>

- Histórias, nossas histórias, dias de luta, dias de glória! Hoje estou feliz acordei com o pé direito, eu vou fazer de novo, vou fazer muito bem feito.
- Podem me tirar tudo o que tenho. Só não podem me tirar as coisas boas que eu já fiz pra quem eu amo.
- Às vezes fico acordado à noite, e eu pergunto: “Onde eu tenho errado?” Então, uma voz me diz: “Isso vai levar mais de uma noite”.
- Hoje estou feliz porque sonhei com você, e amanhã posso chorar por não poder te ver.
- Eles dizem que é impossível encontrar o amor sem perder a razão. Mas pra quem tem pensamento forte, o impossível é uma questão de opinião, e disso os loucos sabem. Só os loucos sabem...

Após a leitura das frases, solicitei que a turma se dividisse em grupos. Cada grupo deveria produzir seu próprio rap a partir da frase selecionada, tendo em vista os sentimentos e as emoções apresentadas durante a leitura da mensagem.



Produção / Criação de rap pelos discentes a partir das frases do Rapper Chorão (Charlie Brown Jr.).

De posse das produções, questionei os alunos sobre qual era o sentido dessas letras na sociedade atual. Realizamos uma roda de conversa e após inúmeras falas compreendemos o rap como um manifesto acerca das condições sociais da periferia, denunciando o abandono, a exclusão social, as condições de habitação e moradia, o tráfico de drogas e o sistema perverso do poder paralelo.

Na aula seguinte, estimei a turma a analisar um vídeo que discutia o rap nacional. Perceberam algumas práticas presentes no movimento hip-hop como o grafite, a pichação e o streetball. Os alunos perguntaram se poderíamos estudar todos esses elementos. Perguntei se poderíamos iniciar as discussões com as questões que permeiam o grafite e da pichação e eles concordaram. Deste modo,

preparei para o encontro seguinte a leitura de um vídeo do programa “Manos e Minas<sup>94</sup>”, que abordou as duas práticas. A ideia era que pudessem observar semelhanças, diferenças, confrontos e a luta de seus representantes na busca por significados. Coloquei na lousa algumas questões norteadoras do debate: O que é grafite? O que é pichação? Arte ou vandalismo?

As colocações dos alunos durante o debate permitiram-me conhecer melhor a realidade em que vivem e suas preferências. Diversos posicionaram-se favoráveis ao grafite como arte, denunciando a pichação como uma forma de vandalismo. Outros compreendiam a pichação como arte e o grafite como uma forma de mercantilizar o movimento hip-hop na tentativa de aceitação social. Houve também aqueles que aceitavam a pichação até certo ponto, pois revelaram temer as punições. E claro, alguns não se posicionaram.

- “O grafite, as pessoas pagam pra fazer. O piche é uma coisa feia, deixa tudo sujo. É ridículo.”
- “Ah, eu saio com os caras pela adrenalina, a gente sobe em prédios altos, isso também é arte.”
- “Aqui na escola tem um monte de grafite, queria ver se a diretora ia deixar fazer piche.”
- “Eu acho legal fazer piche, mas se fizer no muro da minha casa, meus pais vão ficar bravos.”
- “Então no muro dos outros pode?”

---

94 O universo do jovem da periferia e o resgate de histórias da cultura brasileira e internacional são marcas registradas do programa, que é exibido pela TV Cultura nas noites de sábado e com reprise no domingo. Atualmente comandada pelo rapper Max B.O., a atração abarca os segmentos de música, esporte, dança, comportamento, artes plásticas e cinema. Vídeo disponível no sítio: <http://www.YouTube.com/watch?v=ZRrkwQJLIWA>.

Com o intuito de ofertar a oportunidade dos discentes vivenciarem a prática ora como grafiteiros outrora como pichadores, eu solicitei que produzissem seus próprios grafites e piches a partir, buscando inspirações em seu cotidiano. Poderiam expressar seus gostos, anseios, desejos, emoções, protestos etc.



Os alunos apresentaram suas produções e percebi que os mesmos conceberam o grafite e a pichação como marcas de expressão e comunicação de uma determinada parcela da sociedade que busca apresentar suas revoltas e ideologias. Ações estas, muito comuns nos centros urbanos, principalmente nas periferias.

Seguindo a proposta didática, solicitei aos alunos que postassem no grupo do Facebook movimentos e jogos do *streetball* para que tivéssemos referências. Antes de irmos à quadra, levantamos e discutimos as regras e a forma de disputa da modalidade. Na quadra, os alunos tiveram muitas dificuldades em realizar os movimentos e jogar *streetball* da mesma forma que aparecera nos vídeos postados. Logo a euforia tinha virado transtorno e chacota.

- “Eu não sei nem jogar basquete, vou saber jogar isso?”
- “Aff! É muito difícil. Eu não posso dar duas saídas?”
- “Ah! Assim eu não sei jogar. Vamos fazer de outro jeito?”

Após estas falas, alguns alunos queriam desistir das vivências.

Então, expliquei que a intenção da atividade não era constranger ninguém, mas, sim, permitir que todos tivessem, ainda que com certa dificuldade, o contato com a prática da forma como ela é desenvolvida em outros espaços fora da escola, como havíamos visto nos vídeos postados no grupo da turma. Voltei a questioná-los sobre a importância do respeito e da compreensão durante o caminhar do projeto, pois só assim seria possível a participação coletiva e a convivência no espaço escolar, algo tão almejado pelo coletivo escolar no PEA e já discutido em sala de aula. Tive a intenção de mostrar aos alunos que não havia sentido simplesmente praticar e desrespeitarmos uns aos outros. Todos poderiam trocar experiências. O que não significava dizer que não haveria conflitos.

Na aula seguinte perguntei se eles poderiam criar seus próprios movimentos já que os que vimos nos vídeos do Facebook eram muito complexos. Alguns criaram ou continuaram na tentativa de reprodução, enquanto outros desistiram, não deram a mínima importância à minha fala e saíram da quadra.

Tendo em vista os acontecimentos, para a próxima aula preocupei-me em encontrar junto aos alunos uma forma mais eficiente de praticarmos o streetball, não no sentido da especialização do movi-

mento, e sim garantir um envolvimento maior com a atividade. Conversando com a turma sobre minha angústia e preocupação, os alunos propuseram reformular este jogo. Iniciaram por trocar o nome, passando a chama-lo de liestreet. Montaram um jogo próprio, adaptaram as regras, forma de disputa e súmula. Separaram as equipes, tabelas e as datas dos jogos de acordo com os horários de utilização da quadra. Alguns alunos ficaram responsáveis por filmar, registrar os dados em súmula, arbitrar conforme as regras estabelecidas, bem como realizar as atualizações da tabela.

Após a elaboração do liestreet iniciamos as vivências. Na quadra, por diversas vezes tínhamos que interromper o jogo para recordar os combinados. Percebi que o aluno que estava na função de árbitro não se preocupava em arbitrar, ficava apenas soando o apito na intenção de atrapalhar os demais, gerando novos conflitos. Paramos novamente o jogo e discutimos se a função do árbitro era atrapalhar ou conduzir a partida de maneira a promover o respeito às regras. Uma aluna sugeriu a substituição do colega que estava atrapalhando. A turma concordou e designou outra pessoa para arbitrar. Elegeram uma aluna, conhecedora de todos os combinados trocou de posição com o árbitro, o que trouxe grandes benefícios, pois o jogo tornou-se mais atrativo.

Os alunos que no início não conseguiam participar devido à complexidade do streetball, após sua reformulação, tiveram a possibilidade de participar. Alguns ainda escapavam das vivências e não queriam jogar, entretanto, participaram como torcedores, árbitros, fotógrafos, atualizando tabela, preenchendo a súmula e



Logo e Símula do Liestreet produzidos pelos alunos.  
Fotos dos momentos de vivência prática.

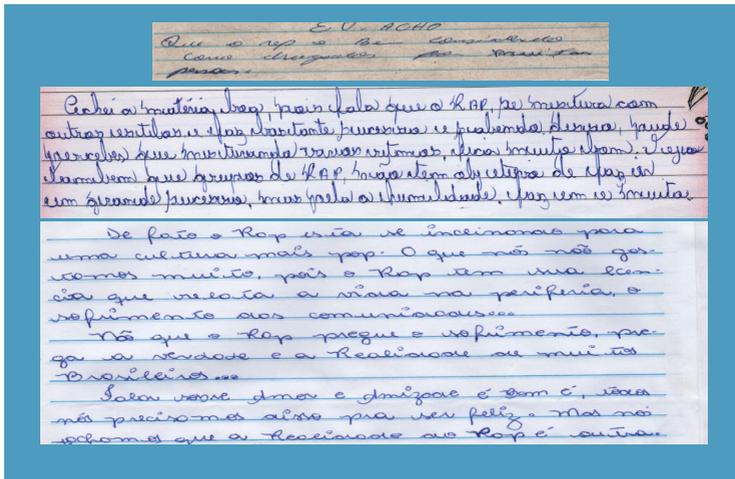
Para aprofundar as questões que norteiam a prática do rap e seus significados na sociedade atual, os alunos leram o texto “O rap virou pop<sup>95</sup>” e, posteriormente, registraram suas opiniões e reflexões acerca da manifestação cultural por meio de textos dissertativos. Antes, conversamos sobre globalização, mídia, consumo e como esses discursos hegemônicos afetam a visão de quem somos e do mundo em que vivemos. A intenção foi tomar contato com outros significados do rap, confrontando-os com aqueles que os alunos possuíam.

---

95 Disponível em:

<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI224839-15220,00.html>.

A matéria contesta o rap como manifesto de consciência social e aborda alguns sucessos do gênero com enfoque em temas como amor e amizade.



Reflexão dos alunos sobre a posição midiática “O rap virou pop”

Analisando as reflexões dos alunos, ficou claro que na opinião deles a matéria tentou mostrar que o rap pode estar mais palatável, menos ligado à militância por variar a temática e perdendo o rótulo de música engajada, sendo mais aceitável ao grande público. Em suma, atendendo aos interesses do mercado da música. No entanto, na compreensão dos discentes, o movimento hip-hop não precisa do grande público, não precisa ser comerciável, pois trata, acima de tudo, de uma expressão cultural e política dos marginalizados. Os rappers que se “adaptam” ao mercado fonográfico o fazem porque há uma grande gravadora por trás ditando as regras do que deve ser feito para vender mais discos se é que isso ainda é possível em tempos de pirataria e mp3.

Como avaliação do meu trabalho junto aos alunos do 8º ano,

muito embora enfrentando conflitos, percebi que os discentes conseguiram romper com as barreiras dos discursos hegemônicos de uma Educação Física praticada na escola que não priorizava seus saberes, suas identidades, suas realidades, nem tampouco suas histórias. Fechamos o trabalho cientes de que poderíamos ter seguido por outros caminhos sinalizados pelos próprios alunos no decorrer do projeto, entretanto, cientes também de que, de fato, os alunos produziram cultura.

## Considerações

Pela janela da classe eu olhava lá fora, a rua me atraía mais do que a escola. (Tô ouvindo alguém me chamar - Racionais MC's)

O primeiro convite para reuniões de pais, transmitir a ética e os valores morais. (Homem de Família - Black Alien)

Eu só tinha um walkman. Meu refúgio de paz me ensinou bem mais do que escola pública se fez capaz. (Vale a pena - Projota)

A professora Aline Santos Nascimento nos levou a uma reflexão sobre a função social da escola, ancorada numa proposta de Educação Física fundamentada no multiculturalismo crítico e nos Estudos Culturais. Mostrou-nos sua preocupação em levar para o espaço escolar as diversas culturas corporais existentes no entorno,

e, conseqüentemente, culturas com as quais os alunos travam contato fora da escola, tornando-se pertencentes a determinado grupo. Isso evidenciou a importância da realização do mapeamento.

Ao mesmo tempo em que a escola é um espaço de todos, torna-se de poucos a partir das legitimações identitárias ocorridas em seu interior, no qual apenas algumas manifestações são valorizadas. Os malandros<sup>96</sup> Neira e Nunes (2009) relatam a importância de construir uma Educação Física que dialogue com as culturas dos alunos e tematize suas produções culturais. É o que se observou quando as experiências escolares levaram os alunos a uma postura de sujeitos da transformação social. Isso certamente contribuirá na construção de uma sociedade mais democrática e justa.

Quando o rap passa a fazer parte do currículo ocorre uma ação contra-hegemônica. Na verdade, o rap e outras manifestações sempre estiveram ali, mas não eram “vistos”. Os sujeitos da cultura rap eram invisibilizados por um processo que chamamos de daltonismo cultural. Nossos companheiros de luta, Moreira e Candau (2003), apontam essa ocorrência quando os diferentes corpos culturais existentes no interior da escola passam despercebidos. Ao levar o rap para dentro da escola a professora desestabilizou o discurso que apenas as manifestações pertencentes à cultura hegemônica devem estar nesse espaço.

---

96 Nesta lógica, o termo malandro é utilizado para referir-se à experiência dos autores no determinado assunto. Possuem o mesmo sentido: malandros do samba, malandros da capoeira, malandros da bola dentre outros.

É importante perceber que em momento algum a professora desqualifica as falas dos alunos, pelo contrário, elas servem como apoio para a próxima ação didática. Esta é a característica de uma pedagogia ancorada nos pressupostos teóricos anunciados. Cada ação realizada, permite uma nova ação. É importante observar que, no percurso, não houve imposição de verdades, pois circularam distintas visões sobre um mesmo objeto, tanto que os alunos proferiram diferentes falas.

Por conta disso, pudemos observar uma prática pedagógica bem diferenciada. Além da seleção do tema, a professora utilizou recursos pouco comuns no cotidiano da escola. O uso das redes sociais, a formulação de debates sem ter em vista o consenso, a construção de grafites e pichos em aulas marcadas historicamente pela exercitação dos músculos, o olhar crítico para seus erros e a busca incessante pela desconstrução de representações estereotipadas, entre outros, não apenas marcaram o percurso como fizeram da aula um espaço de validação do Outro. Ou seja, a professora conseguiu alcançar uma meta difícil: transformar as aulas de Educação Física em pontes entre a cultura da comunidade e a escola.

Também merece destaque seu esforço em fazer da aula um espaço de produção de cultura e não de coerção para a aprendizagem de referências externas. Por aí, os alunos reinventaram o jogo, não apenas apresentando um nome sugestivo, que por si só indica uma forma de protesto aos

ditames da imposição de uma cultura sobre a outra, como criaram regras e possibilidades que atendessem às demandas do grupo. E nesse ínterim ainda ocorreu um fato marcante: a possibilidade de intervenção de sujeitos da própria sala a fim de garantir os interesses coletivos. Em outras situações, sem dúvida, seria rotineiro a professora penalizar o aluno (árbitro) que atrapalhava o jogo, castigando-o e, por efeito, criar situações de conflito entre docente e discente. Ao permitir que a classe atuasse, mais uma vez, a professora fez de sua aula um espaço de debate em torno da construção do bem comum.

Fiquei muito feliz, ao ler este relato e ver o quanto a professora valorizou as culturas dos alunos, e mais feliz ainda ao ver que em momento algum ela os apresentou como universais e os legitimou como verdadeiros. Pelo contrário, ela não apenas potencializou a voz e tornou a cultura dos alunos visível, como permitiu o acesso a outras fontes/vozes, validando outras culturas. Trabalhos como este nos dão forças para lutar.

Gostaria de encerrar esta análise retomando os versos das músicas utilizadas como epígrafe desta análise. Ao abordarem de forma indireta a produção de certas identidades na escola, podemos refletir sobre o que estamos fazendo nesse espaço, ou melhor, qual espaço fazemos dele. Qual a função social da escola em tempos pós-modernos e qual a nossa função enquanto professores deste novo tempo.

## Referências Bibliográficas

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

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.