

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JORGE ETO

DESCONSTRUINDO O FUTEBOL E A EROTIZAÇÃO DA DANÇA:
uma experiência na Educação Física da escola do campo no Mata Cavalo
(revisada)

São Paulo
2015

JORGE ETO

DESCONSTRUINDO O FUTEBOL E A EROTIZAÇÃO DA DANÇA:
uma experiência na Educação Física da escola do campo no Mata Cavalo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientador: Professor Doutor Marcos Garcia Neira

São Paulo
2015

Nome: Jorge Eto

Título: **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança:** uma experiência na Educação Física da escola do campo no Mata Cavaló

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação, Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Aprovado em: ____/____/2015.

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor: _____ **Instituição:** _____

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Professor Doutor: _____ **Instituição:** _____

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Professor Doutor: _____ **Instituição:** _____

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Professor Doutor: _____ **Instituição:** _____

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

Professor Doutor: _____ **Instituição:** _____

Julgamento: _____ **Assinatura:** _____

DEDICATÓRIA

A minha Mãe, Lay do Nascimento Eto, e meu Pai, Mario Eto, pessoas notáveis pela sua bondade, ética, justiça e devoção a família.

Aos meus filhos Paulo Henrique Ennes de Miranda Eto, João Pedro Ennes de Miranda Eto e Heitor de Lima Eto, sempre dádivas na minha vida.

As minhas irmãs Clelia Cristina Eto e a Leila Eto, que me apoiaram durante todo meu percurso de vida.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Marcos Garcia Neira pelos seus ensinamentos que tanto me ajudaram na vida em seus diversos âmbitos.

Ao Centro Universitário de Várzea Grande – UNIVAG pela ajuda financeira disponibilizada por dois anos em forma de bolsa e pelas dispensas de trabalho que foram necessárias para cursar o programa

Aos professores, coordenadores e direção da escola do Mata Cavalo

RESUMO

ETO, Jorge. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança:** uma experiência na Educação Física da escola do campo no Mata Cavalo. 2015. 160 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2015.

A pesquisa com a Educação Física da escola do campo mato-grossense teve como objetivo implementar uma proposta curricular multicultural Pós-crítica de Educação Física, para assim, reposicionar as representações dos alunos. No tocante à metodologia, a pesquisa teve como mote a vertente qualitativa, adotando como foco as interpretações das relações sociais advindas do fenômeno pesquisado. Para tanto, recorreu-se à pesquisa-ação participante, na qual o pesquisador em conjunto com os sujeitos interferiu na realidade com o intento de desestabilizar o currículo esportivo com viés monocultural que caracterizava a Educação Física naquela insituição. Na seleção do campo de pesquisa optou-se pela escola da comunidade do Mata Cavalo, localizada próximo ao município de Nossa Senhora do Livramento -MT, pois a referida instituição possui características que a diferenciam de outras: trata-se de uma escola do campo situada em uma comunidade quilombola, com conflitos entre quilombolas e não quilombolas. Participaram do estudo os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e os professores responsáveis pelos componentes da investigação. Através do currículo multicultural da Educação Física foram atingidos em suas subjetivações, e, conseqüentemente em suas representações. O instrumento de coleta de dados escolhido foi a observação das atividades pedagógicas realizadas, as quais versaram sobre duas práticas corporais presentes na região. As intervenções foram realizadas entre abril e outubro de 2011. O material coletado – transcrições das atividades desenvolvidas e registros das falas dos alunos – foi submetido à análise crítica, o que permitiu evidenciar as relações de poder conformadoras das identidades na escola mato-grossense. No cotidiano da pesquisa foram tematizadas a erotização de uma dança regional, o Lambadão e a colonização sofrida pelos clubes de futebol do Estado. Após a análise dos dados, ficou evidente que os alunos eram detentores de uma cultura híbrida entre os significados disseminados no campo e na cidade, com um apelo maior para os artefatos culturais da cidade. Também percebeu-se a existência de ressignificações referentes à erotização da dança e a colonização do futebol mato-grossense

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Currículo. Educação Física.

ABSTRACT

ETO, Jorge. **Deconstructing the soccer and the eroticism of the dance:** an experience in the Physical Education in the countryside school in Mata Cavalo. 2015. 158 f. Thesis (Ph.D.) - Course of Education, College of Education, USP, São Paulo, 2015.

The research with the Physical Education on the matakavalense countryside school aimed to reposition the representations of students and so put in check the several processes of dominance and power within the corporal practices, especially those which subdued the culture and extolled the dominant cultures. Regarding the methodology, the research was based on the qualitative aspect, adopting as the focus the interpretations of social relations resulted from the studied phenomenon. Therefore, we used the participant action research, which the researcher combined with the attendees interfered with the reality on the intent of destabilizing the sports curriculum with monoculture bias that characterized the Physical Education in that institution. During the selection of the search field opted for the Mata Cavalo school's community, located near the city of Nossa Senhora do Livramento - Mt because the institution has different characteristics from the others: it is a countryside school located in a quilombola community, with conflicts between quilombolas and non quilombolas. Study participants were students of final years of elementary school and high school and the teachers responsible for the component. Through the multicultural curriculum of Physical Education have been achieved in their subjectivities and therefore in their representations. The data collection instrument chosen was the observation of pedagogical activities about two corporal practices in the area. The interventions were carried out between April and October 2011. The collected material (transcripts of activities and records of the speech of the students) was submitted to critical analysis, which has permitted to highlight the conformed power relations of identities in the matakavalense school. Everyday research were themed the sexualization of a regional dance, Lambadão and the colonization suffered by the soccer clubs of the State. After analyzing the data it was evident that the students were holders of a hybrid culture between the disseminated meanings in the countryside and in the city, with a greater appeal to the cultural artifacts of the city. It was also the fact that there were new meanings regarding the eroticism of the dance and the colonization of the mato-grossense soccer.

Keywords: Countryside Education. Curriculum. Physical Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 A LUTA PELA TERRA NO ESTADO DE MATO GROSSO E A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL DA COMUNIDADE RURAL “MATA CAVALO”.....	18
2.1 Mato Grosso e a Ocupação da Terra.....	20
2.2 Da Sesmaria Doadada à Luta pela Terra dos Quilombolas: o Mata Cavallo.....	24
2.3 Localização do Mata Cavallo.....	31
2.4 Mata Cavallo: famílias e ancestralidades.....	34
2.5 Tradições, Culturas e Práticas no Mata Cavallo.....	36
2.6 A Cultura Corporal no Mata Cavallo.....	44
3 ESCOLAS DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	47
3.1 Breve Apanhado Histórico.....	47
3.2 Educação do Campo: o que dizem os documentos oficiais.....	50
3.3 Educação do Campo para o camponês.....	54
3.3.1 O camponês.....	55
3.3.2 Os professores.....	57
3.3.3 A prática pedagógica.....	59
4 CULTURA E CURRÍCULO MULTICULTURAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	64
4.1 Cultura.....	66
4.2 Identidades.....	69
4.3 Currículo.....	71
4.3.1 Currículo e Educação Física.....	72
4.3.2 Por Que Currículo Multicultural de Educação Física na Escola Maticavalense?	80
5 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	85
5.1 Procedimentos Metodológicos.....	85
5.2 O Campo de Pesquisa.....	88
5.3 Os Sujeitos da Pesquisa.....	89
5.4 Os Instrumentos de Coleta de Dados.....	90
5.5 Técnica de Análise dos Dados.....	91
6 A EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA DO MATA CAVALO..	95
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICE – Diário de Campo.....	141

1 INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais, emergem intensos questionamentos acerca de que tipo de mundo se vive, indagações que levam em conta a minimização da relação tempo-espço e o aumento exponencial da velocidade das informações. A consequência disso é que as coisas mudam rapidamente e não são fixadas por um tempo que as permite tomar “tons” de verdade. Pelo contrário, se sente que as verdades se esvaem e colocam a realidade como algo cada vez menos concreto. Devido ao fato de a realidade não ser concreta, uma das marcas desses tempos é a subjetivação, pois é nela que se constrói o real. As coisas em si não têm valor algum, somente pelo subjetivo é que se constitui e se atribui valor a elas.

No transcorrer histórico para esse novo momento chamado de Pós-modernidade, um dos marcos é o Iluminismo e seu ideário baseado na racionalidade que rompeu com o período anterior, inspirado em uma visão de mundo em que tudo se movia pelo poder divino. Na Europa, a igreja católica pregava a dependência do homem a um ser supremo e junto com o Estado se consolidou como detentora de um poder direto sobre a população.

A serviço da burguesia, o pensamento iluminista acentuou seu domínio com o advento da modernidade, tendo o homem como senhor de si e de seu destino, e colocando-o como figura central definidora dos caminhos que seriam percorridos pelo mundo.

Por conseguinte, a razão expande sua força e a ciência segue os preceitos metafísicos, em que, para ser ciência, as generalizações eram obrigatórias. Com isso, criaram-se regras universais ampliadas para todos os contextos sociais, tratadas pela Pós-modernidade como metanarrativas.

Na Pós-modernidade, a exacerbação do poder da razão em explicar a maioria dos aspectos sociais no mundo é questionada, pois com a globalização as pessoas tomaram contato com outras de grupos diversos e, conseqüentemente, com representações diferentes, se misturaram, se reorganizaram e se hibridizaram. Assim, as metanarrativas não conseguem responder a tantas perguntas de grupos com distintas visões de mundo. Nesse sentido, a Pós-modernidade se situa no questionamento de tais leis gerais e reforça as microrrelações pautadas nas questões discursivas presentes.

Um dos campos de estudo inerentes à Pós-modernidade é a cultura, que, em outra vertente, diferente da cunhada pela antropologia, se insere no campo linguístico e no das representações. Nessa concepção, destacam-se os trabalhos dos Estudos Culturais especialmente com os autores: Raymond Williams, Richard Hoggart e Stuart Hall.

Cultura e currículo escolar são elementos imbricados, pois o currículo escolar é uma seleção de elementos da cultura mais ampla. Essa seleção possui influência direta no tipo de pessoa que se pretende formar, uma vez que, a validação de determinadas representações e a negação de outras infere nas identidades dos alunos.

O currículo para além da listagem de disciplinas e conteúdos, se mostra nas relações do cotidiano escolar entre alunos e professores. Nessas vivências escolares se formam os comportamentos, valores válidos e inválidos. Assim, o currículo apresenta força para indicar o que é permitido e importante, como também o que é proibido e desvalorizado.

O currículo escolar que na modernidade era baseado em prescrições, parâmetros e delimitações, na Pós-modernidade apresenta outro sentido, pois com a contingência dos fatos e a incerteza de uma verdade canônica, se coloca em voga qualquer aspecto sedimentado, estático e universalizante, comuns em versões modernas de currículo.

O currículo na modernidade tende a constituir homogeneizações e a escola tem como intuito a normalização de condutas que sejam condizentes com os valores que vigoram na sociedade. Para os curriculistas que advogam a favor da Pós-modernidade, o que está em pauta são as representações dos diversos grupos culturais e como essas são veiculadas, confirmadas e ao mesmo tempo desestabilizadas por meio dos discursos. Dessa forma, o estudo sobre currículo pela perspectiva da Pós-modernidade fará com que se compreendam as relações de poder no âmbito das classes, etnias, gêneros, entre outros, para depois confrontá-las e reorganizá-las em representações que possibilitem aos grupos culturais marginalizados assumir espaço na sociedade.

Silva (2006) classifica as teorias de currículo como tradicional, crítico e Pós-crítico. A teorização curricular Pós-crítica sofreu intensa influência dos Estudos Culturais e da Pós-modernidade. Para a teoria de currículo Pós-crítica, o que importa é a desestabilização das relações de poder e a promoção do direito dos grupos excluídos participarem plenamente dos processos sociais.

É nesta disposição que se pretende estudar a Educação do Campo, visto que, diferente do que é veiculado no currículo monocultural, a predominância de uma única cultura determinada por um grupo exclusivo, a educação ocorrida no campo necessita que as diferenças sejam consideradas. Nesse sentido, tais diferenças no âmbito da Educação do Campo poderão ser contempladas com o Currículo Multicultural. Fato é que o Currículo Multicultural tem dentre seus preceitos a valorização da cultura local, no caso deste estudo a cultura camponesa da Comunidade de Mata Cavallo.

Na Educação Física, os currículos rotineiramente encontrados são os balizados pela psicologia, pelo esporte ou pela saúde. Nessas propostas caracterizadas pela apresentação de conteúdos, de forma incontestada, os grupos culturais dos alunos não são levados em consideração, uma vez que a preocupação com o desenvolvimento físico, motor e psicológico são os aspectos que ancoram os currículos tradicionais. Quando muito se faz, diagnostica-se o que os alunos conhecem somente para não replicar o que ele conhece com o que se pretende ensinar.

Não é particularidade da escola do Mata Cavallo ter a Educação Física embasada em atividades esportivistas ou pela aptidão física. Tanto Marin et al. (2010), como Nunes (2010) denunciaram esses fatos em outras escolas do campo em pesquisas anteriores. Na escola do Mata Cavallo, a Educação Física esportivizada se apresentava pela divisão dos esportes pelos bimestres, pela imposição do aprendizado das técnicas esportivas e regras, pela avaliação escolar organizada pelo rendimento esportivo e pelo uso do exercício físico com fins de saúde e da manutenção do vigor físico. As representações da Educação Física para os alunos eram situadas no aprimoramento do físico, do motor e de atividades ligadas aos esportes, principalmente o futebol.

Os professores defendiam a prática das aulas de Educação Física com um viés esportivo pela condição de preparação dos alunos para a participação nas competições dos diversos esportes, organizadas pelo município vizinho. Tanto para os professores, como para a equipe gestora da escola pesquisada, os objetivos da Educação Física estavam correlacionados ao rendimento esportivo e ao sucesso nas competições.

A formação prevista pelos currículos baseados no esporte tem em vista uma identidade alinhada aos ditames do mercado e aos pressupostos sociais em voga. Não há nenhum tipo de questionamento da ordem vigente, e sim a reprodução dos modos de vida de um grupo melhor posicionado social e economicamente. A Educação Física, nesse sentido, admite como prática o esporte baseado em escalas, medidas e padrões advindos da cultura dos grupos dominantes.

Como possibilidade de avançar para além dos currículos, com foco no esporte competitivo nas escolas do campo, o currículo multicultural pensa em desestabilizar as relações de poder que se estabelecem pelo discurso, e, assim construir outras representações vinculadas aos elementos da cultura corporal dos camponeses do Mata Cavallo. Com isso, o problema de pesquisa se coloca no seguinte questionamento: as representações dos alunos da escola do Mata Cavallo podem ser reconstruídas pela implementação de um currículo

multicultural, com práticas da cultura corporal comuns aos camponeses no âmbito da Educação Física?

Há particularidades que colocam o campo de pesquisa selecionado como importante de ser estudado, tais como: a comunidade Mata Cavalo é do campo com uma história de luta pela terra, também é quilombola e envolvida em uma disputa identitária singular entre latifundiários, quilombolas, não quilombolas e, por último, possui seis comunidades menores que se conflitam por interesses econômicos, culturais e políticos.

O pesquisador teve contato com o campo de pesquisa em 2005, ocasião em que uma das universidades de Várzea Grande-MT empreendeu uma atividade extensionista com fins de auxiliar as pessoas no Mata Cavalo em várias áreas. Como a realidade da Educação Física na escola do Mata Cavalo já se situava no predomínio das práticas esportivas, houve a sugestão de implementar um projeto que pudesse reorganizar as representações da Educação Física distintas das vigentes na época.

A metodologia deste estudo é qualitativa, pois atribui às relações sociais o mote de toda motivação do pesquisador. Desse modo, o intento desta pesquisa é, para além de compreender o fenômeno, buscar, em conjunto com os sujeitos, os alunos, solução para o problema apresentado no campo, ou seja, a concepção da Educação Física como prática situada na reprodução de modelos esportivos ou do rendimento físico sem levar em consideração as diferenças culturais.

Como já mencionado, os sujeitos foram os alunos e o campo foi a escola do Mata cavalo que tem características particulares possuindo organizações diferentes das escolas urbanas. Nas salas multisseriadas, as turmas do Ensino Fundamental eram compactadas, nas sextas pela manhã, para a aula de Educação Física, e as turmas do Ensino Médio, nas terças à tarde. Desse modo, em uma semana se tinha aula no Ensino Médio, em outra semana no Ensino Fundamental.

Na escola do Mata Cavalo são dois professores da escola, sendo um com formação em matemática que atua na Educação Física para a complementação de suas atribuições docentes, e outro que na ocasião ainda não havia terminado sua formação docente, cursando ainda, o penúltimo semestre do curso de Licenciatura em Educação Física.

A presença das famílias no campo é expressiva em Mato Grosso. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), das 850.250 famílias residentes em domicílios particulares, 137.859 estão localizadas no campo. Na comparação com outros Estados do Centro-Oeste, Mato Grosso tem 34% das famílias no campo, sendo superado somente pelo Estado de Goiás, com 41%. Para as famílias moradoras no campo,

urgem necessidades de escolarização que constituam como foco a cultura camponesa, não como hegemônica, mas que tenha seu espaço social garantido ao lado de outras.

A pesquisa do currículo em Educação Física em escolas do campo tem sua relevância quando considerada a quantidade ínfima de investigações na área, e também pelas demandas educacionais existentes em um contexto em que as necessidades de escolarização são recorrentes. Isso identificado a partir do expressivo número de famílias que moram no campo.

Essas demandas educacionais na Educação Física do campo em Mato Grosso, quando supridas, têm sido bancadas por currículos que elegem como objeto de estudo o exercício físico ou o esporte, uma vez que currículos assim formatados atuam na disseminação de significados pertencentes aos grupos sociais historicamente privilegiados e contribuem para subjugar a cultura corporal dos setores minoritários. Em seu lugar, o que se propõe é uma prática pedagógica fundamentada nas possibilidades multiculturais dos viventes do campo.

A motivação da pesquisa se deu também pela opção teórica que será utilizada, isto é, a perspectiva curricular Pós-crítica, pois não foi encontrada nenhuma pesquisa que tivesse como temário a Educação Física e a Educação do Campo em outro contexto, senão das propostas críticas de Educação. Essa inovação trará contribuições para além da produção científica atual no âmbito da Educação Física.

Em relação ao estado da arte sobre o tema, Damasceno e Beserra (2004) delimitaram o tempo histórico de 1980 até 1990 e buscaram as pesquisas no banco de teses da Associação dos Pesquisadores em Educação (ANPED), nos principais periódicos nacionais da área e em livros. A busca se deu pelo termo “Educação Rural”. De início, os autores apontam como um dos problemas a própria denominação “Educação Rural”. Este sentido surgiu para promover a valorização do trabalho agrícola, a fim de que se impedisse o êxodo rural, e, assim salvaguardasse a vocação do país contra todo um movimento de urbanização, mesmo que em outros momentos a educação tenha sido tratada como formação técnica para prover de mão de obra a produção em grande escala.

Damasceno e Beserra (2004) denunciaram a pequena produtividade nos anos 1980 e 1990 e o desinteresse dos pesquisadores pela área, esse contexto foi comparado com as ideias de Darcy Ribeiro sobre a educação de adultos e a forma desnecessária como era vista. O investimento deveria ser na educação de pequenos, já que os mais velhos morreriam, e assim, o problema paulatinamente acabaria. Na Educação Rural ocorreria da mesma forma, pois o capitalismo e a urbanização garantiriam o fim da Educação Rural.

No período delimitado foram identificados: 15 sobre Ensino Fundamental, 9 sobre professores rurais, 18 sobre políticas de Educação Rural, 14 sobre currículos e saberes, 22 sobre Educação Popular e movimentos sociais do campo, 8 sobre educação e trabalho rural, 7 de extensão rural, 3 de relações de gênero e 6 abordando outros temas.

No que concerne à distribuição pelas universidades e regiões do país, o Sudeste e o Sul detêm o maior número de trabalhos, até mesmo pela maior concentração de programas de pós-graduação *stricto sensu*, os quais representam a absoluta maioria.

Damasceno e Beserra (2004) inferem que as pesquisas nesse período tenderam a propor alternativas para a Educação Rural a partir dos interesses dos trabalhadores, porém as propostas são oriundas de modelos importados. Por fim, os autores afirmam que a discrepância entre a Educação Rural prevista pelos Estados, e a idealizada pelos trabalhadores rurais, também compõe os estudos na Educação Rural mediante questionamento da possível neutralidade científica dos projetos dos Estados, em contraposição aos interesses dos trabalhadores.

O trabalho de Souza (2008) versou sobre as pesquisas realizadas entre 1987 e 2007 com o foco no Movimento Sem Terra (MST) e a educação nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Dois foram os aspectos encontrados: 1) a educação formal, que agrupa pesquisas em relação à prática docente, propostas político-pedagógicas, Educação Física, Educação Infantil e relação professor e aluno; e 2) a educação não formal, que agrega as pesquisas sobre identidade dos sem-terra, consciência coletiva, trabalho e educação no MST. São 170 trabalhos divididos em 125 dissertações de mestrado e 45 teses de doutorado.

As pesquisas sobre o MST relacionam a educação com a sociologia, e, dentre as 21 categorias elaboradas pelo autor, destacam-se: as propostas educativas do MST, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Alfabetização, Dimensão socioeducativa do MST, Dimensão cultural do MST, Práticas pedagógicas, Formação de professores, Sujeito sem terra e Identidade coletiva, Movimento social e Movimento de luta pela escola, Educação infantil. Os autores mais utilizados nesses trabalhos foram: Paulo Freire, Moacyr Gadotti, Miguel Arroyo, Roseli Salete Caldart e Gaudêncio Frigotto. A novidade nesse estudo é o surgimento de trabalhos que têm como intuito esclarecer a relação do governo com o MST, em especial, colocando como foco a questão da reforma agrária. (SOUZA, 2008).

O estudo de Almeida e Chamon (2012) levantou as teses de doutorado de 2001 a 2011 sobre Educação do Campo, Educação Rural. Os autores, para a análise dos dados, evocaram Gaudêncio Frigotto com o objetivo de desvelar o sentido das expressões “Educação no Campo” e “Educação do Campo”, a primeira expressão nega as especificidades e

características que permeiam as comunidades e toda a cultura do camponês, já a segunda se constrói a partir do local, com influência dos movimentos sociais e é marcada pela coletividade.

Foram identificados 98 trabalhos, desses descartaram 53, pois não estavam dentro do período delimitado ou não eram aderentes à tríade campo, educação e política. Dos 45 restantes, 32 têm maior prevalência nas regiões Sul e Sudeste. Os anos de maior produção no referido período foram: 2009 com 13 trabalhos, 2011 com 8, 2008 com 6, 2007 com 5 e 2004 com 4.

Os temas mais recorrentes nas teses estudadas foram: as políticas públicas, as práticas educativas, os movimentos sociais, os projetos e programas relacionados à Educação do Campo, a Pedagogia de Alternância e a formação de professores.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT contribuiu com dois trabalhos com o termo Educação do Campo de 2000 a 2013. Mueller (2012) investigou os conhecimentos dos estudantes sobre conceitos de química e Costa (2008) selecionou a Escola Paulo Freire, localizada em um assentamento em Barra do Bugres – MT, para estudar as possibilidades de buscar uma educação transformadora. Na pesquisa, usando o termo “Escola do Campo”, um único trabalho, de Souza (2008), investigou as relações da vida e da prática pedagógica dos professores de um assentamento em Peixoto de Azevedo - MT. A análise da produção de teses e dissertações da UFMT não identificou trabalhos que investigaram a Educação Física na Educação do Campo.

Os estudos curriculares no Brasil já possuem um espaço consolidado tanto em qualidade como em quantidade, porém trabalhos que versam sobre o currículo da Educação Física e, especificamente, em escolas do campo, são bastante escassos. A base de dados *SciELO* Brasil apresenta dois estudos com a temática escola rural e 373 que discutem a educação ou a escola do campo, sendo que nenhum deles aborda a questão do currículo de Educação Física. Portanto, fazem-se necessárias incursões nessa temática que permitam desvelar a realidade da Educação Física na Educação do Campo e experienciar propostas curriculares alternativas no âmbito do componente em questão.

A partir da busca com o termo Educação Física e Educação do Campo no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi encontrada a dissertação de Nunes (2010), que analisou a proposta de formação de Educadores e Educadoras do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)/ Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A autora concluiu que, apesar da

opção crítica de Educação Física na formação, existem dificuldades em ultrapassar os modelos propostos pelos currículos tradicionais.

Marin et al. (2010) discutiram a prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam na Educação do Campo no Rio Grande do Sul e denunciaram a prioridade dada ao ensino dos esportes institucionalizados com códigos, regras e técnicas estereotipados. Como causalidade desse fato, aponta que os professores empreendem práticas esportivistas a fim de preparar seus alunos para a participação em torneios e campeonatos, pois o esporte torna-se um meio de divulgação da escola e de afirmação da importância do componente curricular no contexto escolar.

Ventorim e Locatelli (2009) pesquisaram a produção sobre a Educação Física e a Educação do Campo de 2001 a 2007, nos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte (CONBRACE). Encontraram os seguintes trabalhos: Casagrande, Tafarel e Lucena (2001), Janata (2001), Lordelo (2001), Nascimento (2001), Santos (2001), Sobrinho e Marques Junior (2001), Ferreira e Casagrande (2003), Lazzarotti Filho (2003), Nascimento (2003), Albuquerque e Casagrande (2005), Andrade, Miranda e Quintanilha (2005), Ferreira e Casagrande (2005), Hack (2005), Miranda e Elias (2007), Casagrande (2007). Nos anos de 2001, 2003, 2005 e 2007, no CONBRACE, os autores, de maneira geral, concentraram seus esforços nos seguintes assuntos: ressaltar a abordagem crítico-social dos conteúdos para discutir as intervenções teórico-metodológicas no âmbito da Educação Física do campo; verificações sobre as inferências da Educação Física em um projeto maior de sociedade, o que pressupõem uma disputa entre os pressupostos, capitalistas e socialistas, na desmistificação da hegemonia do esporte competitivo e da aptidão física pela abordagem crítica das construções históricas dos conteúdos da cultura corporal e na formação dos professores de Educação Física do campo em uma proposta crítica.

Nos estudos da Educação do Campo e Educação Física há uma predominância em analisar os fenômenos pelas teorias críticas de currículo. Tais constructos denunciam como as bases epistemológicas da ciência nas sociedades capitalistas estão à disposição dos grupos dominantes e reforçam uma submissão política e econômica dos grupos menos favorecidos. Na Educação Física, os grupos mais bem colocados socialmente explicitam sua cultura corporal mediante atividades de origem euro-estadunidenses e consolidam sua dominância pela imposição dessas práticas aos marginalizados. As teorias críticas propõem o esclarecimento da dominação realizada pelos grupos dominantes e as possibilidades de transformações dessas práticas, tendo em vista amenizar as injustiças sociais ocasionadas pelo capitalismo.

Esta tese está organizada em cinco capítulos. O primeiro aborda a luta pela terra no Brasil e no Estado do Mato Grosso, bem como a história e a cultura matacavalense. Desenvolve-se essa história com o intuito de contextualizar os meandros do conflito pela terra no Brasil e em especial no Mata Cavallo, ao apresentar os fatores que inferem diretamente nos aspectos culturais dos matacavalenses.

O segundo capítulo discute a Educação do Campo no Brasil sua história, seus atores e suas práticas. É fato que a Educação do Campo possui particularidades que demandam outras possibilidades educacionais. A escola do Mata Cavallo é caracterizada como uma escola do campo, já que é localizada em um território rural e quilombola, com isso requisita possibilidades curriculares diferentes daquelas tradicionalmente desenvolvidas nas escolas urbanas.

O terceiro capítulo trata dos pressupostos teóricos do currículo multicultural da Educação Física e enfatiza as concepções de cultura, currículo, identidade e Educação Física. Por fim, concede explicações dos motivos da adequação do currículo multicultural na Educação do Campo.

Os procedimentos metodológicos são explicitados no quarto capítulo. Neste, há caracterização pormenorizada do âmbito da pesquisa em todas as suas dimensões de forma a evidenciar o caráter peculiar da escola, dos sujeitos, do instrumento de coleta e da técnica de análise utilizada no estudo.

No que se refere às análises dos dados e a experiência vivenciada no Mata Cavallo, o material foi submetido à crítica, mediante o confronto com a teoria. Nesta etapa da investigação, foram identificadas as relações de poder advindas das inserções no cotidiano das aulas de Educação Física da escola do Mata Cavallo. Por isso, tais relações foram requisitadas e aprofundadas pela pesquisa-ação, e, por conseguinte, conferiram outras identidades e diferenças dos alunos matacavalenses.

Por fim, nas considerações finais, foram enfáticas as mudanças ocorridas nas significações das atividades da cultura corporal tematizada, o futebol no Ensino Fundamental e o lundão no Ensino Médio. Com a inserção do currículo multicultural na escola do Mata Cavallo, os temas adquiriram outras conotações, e essas incidiram nas identidades e na cultura corporal dos alunos da escola do Mata Cavallo.

2 A LUTA PELA TERRA NO ESTADO DE MATO GROSSO E A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL DA COMUNIDADE RURAL “MATA CAVALO”

A intenção deste capítulo é apresentar o contexto sócio-histórico de luta pela terra do Mata Cavallo e em que realidade atual se insere a comunidade, quem são seus moradores e quais são os elementos importantes da cultura imaterial e corporal do matakavalense, já que esse último assunto é inerente à presente pesquisa.

A compreensão do contexto no qual a luta pela terra no Brasil se constituiu, ajuda a explicar os meandros da disputa pela terra no Mato Grosso e em específico no Mata Cavallo, região próxima à Cuiabá. O Mata Cavallo apresenta peculiaridades, pois é terra de quilombola, composta por várias comunidades menores, que traz em sua cultura elementos que o diferenciam de outros lugares.

A luta pela posse da terra no Brasil data da época do período colonial, e reporta-se aos dias de hoje, por meio de características reconfiguradas de tempos em tempos, principalmente no que tange aos interesses de classes hegemônicas, aspectos que se perpetuam nos conflitos pela terra.

Prado Jr. (1986) afirma a inexistência de traços feudais na organização do campo brasileiro, pois o país se estruturou pelo trabalho assalariado e anteriormente pelo escravagismo. Para o autor, no Brasil inexistiu a figura do camponês pequeno produtor, pois as grandes dimensões de terra ligadas às tendências mercadológicas das monoculturas de grande valor comercial predominaram sobre as pequenas propriedades.

Os conflitos são fatos marcantes na história do campo brasileiro. Almeida e Paulino (2000) evidenciaram que as lutas envolvendo milícias privadas e forças institucionais se deram, e ainda se dão, no conflito pela terra. Os autores mencionam a comunidade do Quilombo dos Palmares como maior movimento de luta pela posse coletiva da terra. No mesmo caminho da luta de Palmares pela terra, eclodiram conflitos entre imigrantes e latifundiários no período de domínio da política café com leite. Um exemplo foi a Revolta de Canudos na Bahia, nos anos finais do século XIX e o Contestado em Santa Catarina, no início do século XX.

Segundo o Instituto Nacional de Educação e Reforma Agrária (INCRA) (2013), a reforma agrária abrange uma série de normativas que visam promover a melhor distribuição da terra pela modificação do regime de posse e, assim, atender aos princípios da justiça social, desenvolvimento sustentável e aumento da produção. Os objetivos são: democratização e

desconstrução da estrutura fundiária; produção de alimentos básicos; ocupação e geração de renda; combate à miséria; diversificação do comércio e serviço no meio rural; redução da migração campo-cidade; e democratização das estruturas de poder e promoção da cidadania. Por fim, o que se busca com a reforma agrária é a implantação de um novo modelo de assentamento baseado na viabilidade econômica, na sustentabilidade ambiental, no desenvolvimento territorial, na garantia de reassentamento dos ocupantes não índios de áreas indígenas, na promoção da igualdade de gênero, assim como o direito à educação, cultura e seguridade social.

Posterior ao período colonial, já entre 1889 e 1930, a política do café com leite garantia a alternância no poder entre um representante dos latifundiários paulistas, produtores de café, e dos mineiros, proprietários dos grandes rebanhos de gado. Essa política figurou como desenho social, econômico e político, pois o desenvolvimento do país estava atrelado principalmente à comercialização do café e do leite. Sendo assim, as eleições eram decididas pelo tamanho do latifúndio e da quantidade de trabalhadores que poderiam ser mobilizados pelo proprietário para votar a seu favor ou a quem lhe fosse interessante.

Em 1945, com fins de fortalecer o campesinato e a luta pela reforma agrária, nasceram as “Ligas Camponesas”, aglutinadas com a denominação de União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil - ULTAB, sendo compostas por movimentos presentes em 13 Estados brasileiros. (MEDEIROS ET AL., 1989)

A igreja católica, nos anos 1960, passou a ser uma entidade importante no contexto da reforma agrária, sendo defensora pública do reconhecimento dos movimentos relacionados à divisão igualitária da terra pelas instâncias governamentais.

No domínio dos militares pós-golpe de 1964, os movimentos ligados ao proletariado da terra foram rechaçados, sendo cassados os direitos de reunião dos seus participantes, bem como manifestações e questionamentos.

A mecanização do campo, movimento iniciado na década de 1930 com a industrialização brasileira, e potencializado com o crescimento da economia na década de 1960, fez com que a exclusão comercial dos pequenos agricultores ficasse evidente. A categoria não possuía condições de prover suas produções com tecnologia suficiente para competir no mercado com os grandes produtores. Na esteira desses acontecimentos, cresceu o número de expropriações de pequenos produtores de terra após 1960, sendo um dos fatores que demonstraram a dificuldade de adaptação dos mesmos à lógica capitalista empresarial, cada vez mais presente na produção agrária brasileira.

Os movimentos sociais gerados pela luta por democratização do acesso à posse da terra ressurgem com o fim do período ditatorial e início da abertura política, sendo o principal, o MST, sobre o qual Almeida e Paulino (2000, p. 125) se posicionam:

O MST eclode em um momento de abertura política na ordem autoritária e repressora, juntamente com outros movimentos sociais (feministas, raciais, barragens, ecológicos, sem teto) que são gestados a partir da década de 1970 e que trazem uma nova compreensão de sociedade. Diferem dos antecessores por apregoarem uma concepção de sociedade pautada na importância do controle decisório, na diminuição do autoritarismo, seja ele do Estado, do partido, ou da Igreja.

Nos primeiros momentos do MST, a premissa era a luta pela obtenção da terra para os que não a tinham, tentando levar a cabo esse fim pela via legal da distribuição da terra do latifúndio improdutivo, desencadeando, assim, os assentamentos. Contudo, as experiências empreendidas demonstraram que não bastava a ocupação, seria necessário o provimento das condições para a produção dos assentados. Uma das saídas pensadas pelo MST, em 1991, foi a organização produtiva pela via das cooperativas dos assentados, sendo essa ação denominada “Sistema de Cooperativismo de Assentamentos” (SCA). (GÖRGEN; STÉDILE, 1991)

No tocante à diferenciação entre assentado e sem terra, Grzybowski (1990, p. 56-57) define:

Sem-terra (sic.) é, por definição, um nome de sujeito coletivo elaborado nas lutas do Movimento Sem-terra (sic.). A carência, ou melhor, a consciência da comum situação de carência e de exclusão social, decorrente do não ter terra, leva o grupo a elaborar a sua identidade.

Nesse contexto, o assentado é aquele que, após passar por todas as lutas coletivas pela terra, conseguiu seu objetivo, e, com isso, passa a ter a posse da terra concedida pelo Estado. Porém, apesar do nome, o MST age tanto no âmbito dos “Sem Terra” como dos “Assentados” como poder político em ambas as esferas.

No atual contexto, o MST adquiriu corpo composto por representações da maioria dos Estados do território brasileiro e caminhou para o reconhecimento de sua força nos âmbitos partidários e dos setores públicos ligados à agricultura no Brasil.

2.1 Mato Grosso e a Ocupação da Terra

Mato Grosso, no que concerne à questão da terra, se afina com a presença predominante do latifúndio em detrimento da pequena propriedade. O Estado se caracterizou

primeiro por latifúndios com grandes extensões de terra e a necessidade de muitos trabalhadores. Com o avanço tecnológico, se modificou para uma vertente de latifúndios mecanizados com trabalhadores especializados e com a produção voltada para a exportação.

O início da legislação fundiária no Estado de Mato Grosso teve como base a Lei Imperial de Terras, de 1850. O documento foi centrado no reconhecimento do direito de posse sobre as terras devolutas situadas no Brasil que poderiam ser adquiridas por meio de pagamentos de títulos onerosos. Em Mato Grosso, a lei foi flexibilizada, pois foram acrescidas as terras obtidas com o pagamento dos títulos onerosos àquelas que tiveram ocupação pacífica, se mantinham ocupadas e eram produtivas. O prazo final previsto pela Lei Imperial para a regularização era até 1854, mas no Estado foi dilatado para 1889, tamanha era a proporção de terras que deveriam ser legalizadas.

Segundo o Art. 3º da lei de 1850, eram consideradas terras devolutas:

§ 1º As que não se acharem aplicadas a algum uso público nacional, provincial, ou municipal.

§ 2º As que não se acharem no domínio particular por qualquer título legítimo, nem forem havidas por sesmarias e outras concessões do Governo Geral ou Provincial, não incursas em *commisso* por falta do cumprimento das condições de medição, confirmação e cultura.

§ 3º As que não se acharem dadas por sesmarias, ou outras concessões do Governo, que, apesar de incursas em *comisso*, forem revalidadas por esta Lei.

§ 4º As que não se acharem ocupadas por posses, que, apesar de não se fundarem em título legal, forem legitimadas por esta Lei.

Moreno (1999) investigou como as terras devolutas passaram para domínio do Estado, em 1892, e como o fenômeno da privatização de grandes propriedades de terra se deu em Mato Grosso, evidenciando a burla capitalista, em tempos passados.

A regularização em 1850, de início já excluía o pequeno posseiro, pois a preferência de compra era para aquele que estava na terra e tornava-a produtiva e a região, em sua maioria, já era dominada por grandes áreas em atividades extrativistas, fazendas e engenhos, mesmo que não regularizadas na época. Assim, ficou claro que o grande proprietário foi beneficiado para adquirir a posse da terra, uma vez que ele já detinha as condições para manter a propriedade produtiva em seu domínio e praticamente impossibilitava o pequeno proprietário, que nem podia comprar, e mesmo que tivesse um pequeno pedaço de terra, não conseguia fazer face ao sistema produtivo.

A regularização e a consolidação da legalidade ocorriam via registros emitidos por juízes comissionários nas intendências municipais, facilmente corruptíveis, além do que inúmeras fraudes reforçavam o beneficiário posseiro detentor de grande porção de terra. (MORENO, 1999)

A Lei de 1850 trazia a variação dos limites máximos da propriedade segundo o objetivo produtivo da terra e delimitava para o extrativismo 450 ha (hectares), 900 ha para a lavoura e 3.600 ha para a pecuária. Em Mato Grosso havia extensões superiores 15.000 ha mesmo após 1889, o prazo máximo para a regularização das extensões. Essas grandes dimensões não se enquadravam nos indicativos da Lei de 1850 que tornava permitido uma variação de 450 a 14.500 ha. Assim, os espaços territoriais em Mato Grosso não se adequaram à lei.

O estímulo do governo estadual no que se refere a promover grandes extensões, ficou estampado na lei que possibilitava anexar terras devolutas aos títulos originais. Assim, em Mato Grosso, as dimensões aumentavam consideravelmente. Exemplo disso são os títulos concedidos de 1889 até 1929, que somavam 650.877,50 ha e os territórios anexados 4.294.216 ha. As terras anexadas como devolutas eram aproximadamente sete vezes mais que as concedidas pelos títulos originais. (MORENO, 1999)

Até 1930, observou-se uma política de regularização fraudulenta no Estado. Preconizava o início de grandes latifúndios certificados por registros, medição e demarcação contaminados pelos interesses, já que os agrimensores e juízes, os quais tinham o poder de validar documentos de posse, eram facilmente pressionados a ceder em favor dos futuros proprietários.

Na era Vargas, as intervenções federais que tentavam moralizar as corrupções foram consubstanciadas nas seguintes atitudes: os excessos pelas terras devolutas foram limitados em 50% do total da área requerida e os processos paralisados por mais de 12 meses foram considerados caducos. O aspecto de caducar os processos paralisados por mais de 12 meses tentava coibir a regularização dos processos que apresentassem várias inadequações, pois era prática da época conseguir os documentos de posse pela morosidade, se utilizava o antigo jargão “vencer pelo cansaço”. Os solicitantes da terra, passado algum tempo, cobravam o resultado e, para dar fim à contenda, concedia-se a terra.

A colonização para além das margens costeiras e para dentro do Brasil também foi meta desse período, pois a palavra de ordem era a ocupação, em especial dos espaços fronteiriços, e assim se deu a “Marcha para o Oeste” na busca de interiorizar o país. No atual Estado de Mato Grosso não foi implantada nenhuma colônia federal, comum em outras regiões do país com fins de colonização, mesmo que o governo estadual tivesse reservado 200.000 ha no vale do rio São Lourenço com esse intuito.

Com o fim do Estado Novo, os governos estaduais enfatizaram a privatização das terras e, ao mesmo tempo, a colonização, dando continuidade à política de Vargas de

ocupação do oeste. No vale do rio São Lourenço foi implantada a colônia de Fátima de São Lourenço, também em seu território esteve alocada a Colonizadora Industrial Pastoral e Agrícola Ltda. (CIPA), a qual deu origem aos municípios de Jaciara, São Pedro da Cipa e Santa Elvira.

Cunha (2006), ao analisar o processo migratório nos anos 1970, 1980 e 1990, identifica, no início, a ocupação de grandes espaços do Mato Grosso pela via dos grupos econômicos a partir dos projetos agropecuários. O Araguaia, Mato Grosso e a Amazônia foram povoados na década de 1970, mediante grandes projetos de expansão financiados por empresas privadas e avalizados pela Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM). Já nos anos 1980, tomam forma e força os projetos de colonização baseados em assentamentos de famílias em pequenas propriedades, que tiveram suas chances de sucesso reduzidas devido às dificuldades de acesso ao crédito do pequeno produtor e às condições de isolamento em função das grandes distâncias.

Nos anos 1980 praticamente, o Estado se divide em duas porções de desenvolvimento: o norte, com altas taxas de imigração nas cidades de Alta Floresta, Colíder e o Alto Teles Pires; e o sul, com taxas bem menores e com algum aumento da imigração em Cuiabá e Rondonópolis. O norte, impulsionado pela exploração mineral do ouro na região de Alta Floresta e com a cultura da soja no Alto Teles Pires, no sul com Cuiabá, a capital, e com Rondonópolis, também como pólo agropecuário, foram as áreas com maiores atrativos para os imigrantes da época. (CUNHA, 2006)

Em Mato Grosso, a terra teve sua distribuição influenciada pelos imigrantes advindos do Paraná, Rio Grande do Sul e São Paulo, principalmente no norte do Estado, o chamado Nortão. A posição de coadjuvante ficou com os nordestinos e nortistas que, com o intuito de explorar o ouro na década de 1980, se estabeleceram na referida região, e ficaram após escassez do metal. Porém, na maioria dos casos foram recrutados como mão de obra na lavoura e na pecuária dos proprietários gaúchos, catarinenses e paulistas.

Cunha e Almeida (2002) evidenciaram que as áreas de forte imigração nos anos 1970 foram Cuiabá, Jauru, Colíder, Rondonópolis e Tangará da Serra. Nos anos 1980, com a marcha para o norte, foram Colíder, Alta Floresta e Sinop. Nos anos 1990, os municípios com forte imigração foram Cuiabá, Sinop, Sorriso e Lucas do Rio Verde. Sinop foi a cidade que em duas décadas consecutivas apresentou taxas de imigração exorbitantes, entre 1980 e 1990 e de 1990 a 2000. Esse aspecto revela o desenvolvimento e a potencialidade econômica do município na época.

No declínio da produção aurífera do Alto Teles Pires, rio próximo a Sorriso e Lucas do Rio Verde, houve a necessidade de promover outras fontes de renda e, de imediato, a soja ganhou peso no cenário econômico dessas regiões, seguida pelo milho. Em Alta Floresta, a troca da produção aurífera se deu para a atividade pecuária de alta produção. Tanto nas cidades de Sorriso, Lucas do Rio Verde, Sinop, como em Alta Floresta, a modernização do campo foi pela via da mecanização e da industrialização.

Assim, se desenhou o retrato de um Mato Grosso que baseou o seu desenvolvimento pela terra, despontando a soja e a pecuária, além de algumas incursões pelo garimpo. Nesse contexto, a agropecuária alocada no Estado foi marcada pela produção industrializada e pelas grandes porções de terra.

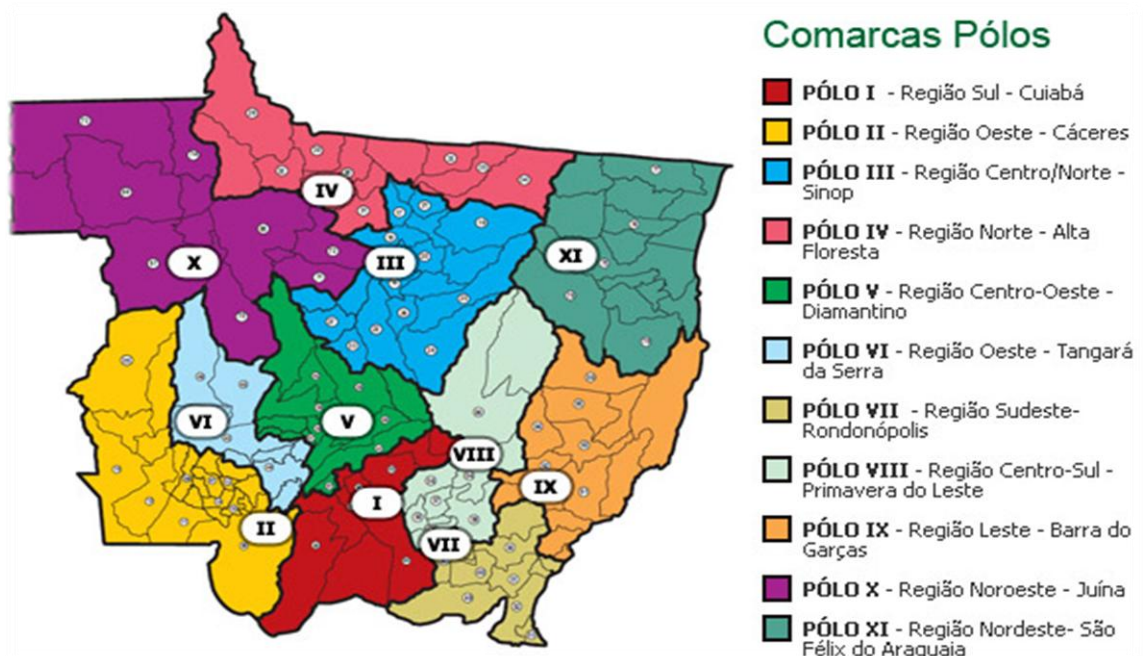


Ilustração 1 Mapa de Mato Grosso. (IBGE, 2013)

2.2 Da Sesmaria Doadà Luta pela Terra dos Quilombolas: o Mata Cavalò

A trajetória histórica da luta pela terra dos matakavalenses se compõe de fatos que demonstram a vontade de um grupo de manter-se vivo por meio de sua cultura. Para além da luta pela terra, a história revela a busca de um espaço para que se exerça a liberdade de constituir modos de vida no campo diferentes dos predominantes em Mato Grosso, ou seja,

aqueles baseados na alta produção mecanizada. A propriedade da terra do Mata Cavallo significa coletividade, cultura negra quilombola e resistência aos latifundiários.

Em um estudo sobre a história do Mata Cavallo¹, Barcelos (2011) explica suas origens pela chegada do general Rodrigo Cesar Meneses à Capitania de São Paulo com intuito de implementar a cobrança de impostos sobre a mineração, o chamado quinto, assim a quinta parte da produção de ouro dos garimpeiros era captada como imposto para a Coroa. Decorre desse fato o descontentamento dos garimpeiros, que buscaram outros lugares para continuar com seus ganhos sem o impacto do referido imposto.

A imposição do quinto movimentou os garimpeiros sorocabanos Antonio Aures e Damião Rodrigues, que descobriram ouro na margem do Ribeirão dos Cocais, próximo à Cuiabá e a três quilômetros do povoado vindouro, Nossa Senhora do Livramento, fazendo com que se estabelecessem neste local.

Na época da povoação dos garimpeiros na região do Ribeirão dos Cocais, a unidade produtiva de maior relevância era a Fazenda Capela e Engenho, de posse de José Paes Falcão. O proprietário gozava de prestígio frente à sociedade local, pois participara efetivamente na expulsão dos castelhanos da margem direita do Guaporé.

Com as dificuldades produtivas apresentadas na fazenda, José Paes Falcão solicitou, em petição, ao governo da Capitania de Mato Grosso uma Sesmaria, que lhe foi concedida em 1751 pelo então Capitão D. Antonio Rolim de Moura. Porém, antes da demarcação para a concretização documental da posse, ele vendeu por dois potros a Sesmaria a Salvador Rodrigues de Siqueira, que a repassou em documento para o filho, Antonio Xavier de Siqueira, em 16 de outubro de 1772, sendo demarcadas as terras somente em 1788.

O sesmeiro Antonio Xavier de Siqueira morreu em 1804 e no inventário a Sesmaria é dividida em duas: Boa Vida, ao sul e Rondon, ao norte do Ribeirão Mata Cavallo, a última vendida ao Capitão Manoel Francisco Rondon. Para o presente estudo, a Sesmaria Boa Vida é a que particularmente interessa, pois esta é atualmente o Mata Cavallo.

Até 1847 a sesmaria Boa Vida esteve na posse de João José de Siqueira, posteriormente ficando com João Lopes de Abreu, que vendeu sua possessão para Marcelino Paes de Barros, negro alforriado garimpeiro que morreu em decorrência de engolir granetes de ouro enrolados em algodão na tentativa de ludibriar os cobradores de impostos. Segundo Machado (2010, p. 33) as terras herdadas foram a juízo:

Estas terras foram arrematadas judicialmente em 1850 pela Dona Custodia de Arruda e Silva. Casada com João de Arruda e Oliveira até 1845, após o falecimento

¹ Para identificar a comunidade que acolheu a pesquisa será usado o termo “Mata Cavallo”.

deste, casa-se com Jose Vieira de Azevedo. Do primeiro casamento teve duas filhas Ana Maria e Custodia e do segundo casamento somente uma filha por nome Francisca. Entre 1848 a 1849, o segundo esposo de Dona Custodia de Arruda e Silva contrai dívida com João José de Siqueira. Em decorrência deste evento, a sesmaria Boa Vida e o engenho foram arrematados em leilão público por Ricardo Jose Alves Bastos, esposo de Dona Ana da Silva Tavares.

Outro fato marcante na história do Mata Cavalo foi o testamento de Ricardo José Alves Bastos, que arrematou as terras em leilão público e deixou para Anna da Silva Tavares, declarada única herdeira.

Anna da Silva Tavares, em atitude emblemática, doa a Sesmaria da Boa Vida aos seus escravos, em 1883. Barcelos (2011) indica duas hipóteses explicativas. Uma delas é pelo altruísmo demonstrado durante a vida de Anna da Silva, outra pela questão econômica, pois a retração dos processos agropecuários da região do município de Nossa Senhora do Livramento e a expansão econômica de outra região, a de Chapada dos Guimarães, fizeram com que as atenções e forças fossem direcionadas para lá.

Apesar de doada, a posse da terra era instável, pois as expropriações pela via da violência eram comuns na região. A instabilidade foi aumentada pelo fato de que o livro cartorial que continha a escrituração, e que descrevia a doação de Anna da Silva Tavares aos escravos, teria sido queimado durante um incêndio no cartório do município de Nossa Senhora do Livramento.

Outro aspecto determinante para dificultar a presença dos negros foram as questões legais, quase que incompreensíveis para eles, principalmente o processo demarcatório, pois a maioria era analfabeta e incapaz de entender os números e sua correspondente ligação com a demarcação de suas terras.

Silveira (2009) afirma que em 1890 se iniciam as contendas pelas terras dos negros. Um casal tentou retirá-los mediante ação judicial, alegando que eles não poderiam ser proprietários, evento acontecido somente dois anos após a Lei Áurea. A inexperiência para as relações de compra e venda, e, o consequente endividamento, foi fato que colaborou para a perda das suas propriedades, pois os escravos usavam as terras para saldar as dívidas que adquiriam.

Em 1940, o prefeito Manoel Monteiro Silva exigiu a “medição judiciária” das terras e a apresentação de documentos comprobatórios de posse. Por desconhecimento, muitos quilombolas perderam suas propriedades, em função do descumprimento legal. Das famílias ali residentes, apenas seis resistiram ou conseguiram recomprar as terras. Manoel Monteiro, estrategicamente, foi convivendo com a comunidade e por meio de práticas clientelistas ganhou confiança e expandiu suas terras vizinhas para dentro do território quilombola.

Incitando a normalização legal, solicitou a demarcação das terras a todos os proprietários da região.

A falta de recursos e de conhecimento, impediram que a comunidade negra realizasse o procedimento, o que proporcionou condições para Manoel Monteiro pedir judicialmente a demarcação a seu favor. O resultado foi a “grilagem oficial” de mais de 6.000 ha. Na esteira dos acontecimentos, Manoel Monteiro encampa um processo de expulsão das famílias, com o uso da violência e da coerção, com intuito de aniquilar qualquer forma de resistência e ampliar seus domínios na região.

A “Marcha para o Oeste” somente potencializou a expropriação dos possuidores de terras mais fracos em detrimento dos mais fortes. Estes, advindos das regiões centrais do país, trazendo um elemento importante, que foi a valorização e o sentido de propriedade. Assim, os depauperados moradores do Mata Cavalo foram forçosamente colocados aos poucos para fora de suas terras, com ressalvas para os poucos movimentos de luta que bravamente travaram contra a expropriação.

Segundo Aguas e Rocha (2010), via de regra, a primeira ideia que se relaciona ao cerrado brasileiro é de latifúndio exportador. Contribuíram para a composição desse ideário dois macros movimentos políticos, o de 1930, conhecido como “A Marcha para o Oeste” de Getúlio Vargas, que tinha o intuito de interiorizar o Brasil com a doação de grandes lotes de terra pelo governo federal; o outro, após a ditadura militar de 1964, que sustentado pelo programa “Brasil Grande Potência”, teve como objetivo incentivar o latifúndio produtivo a partir de empresas privadas de colonização, as quais fundaram cidades e exploraram o campo também nos moldes do grande latifúndio exportador.

Moura (2009) estudou a luta dos remanescentes quilombolas do Mata Cavalo para retornarem às terras de seus ancestrais, após a expulsão em 1940 e 1950 por fazendeiros, a legalização da volta pela Constituição de 1988 e pela Constituição do Estado de Mato Grosso de 1989. Para tanto, o autor busca uma definição de quilombo em duas perspectivas, a restrita e a ampla. A primeira como terra de difícil acesso, ocupada por escravos fugitivos. A segunda, como todo espaço em que os escravos conseguiram certa autonomia em relação aos seus senhores, tanto por terras compradas, ocupadas ou outras que os fazendeiros estiveram de posse dos escravos no passado ou no presente.

A concepção ampla defende que toda a comunidade negra rural que agrupe descendentes de escravos que subsistem da terra com fortes manifestações culturais e vínculos com o passado é um quilombo. Portanto, independem dos resquícios arqueológicos e da comprovação dos parentescos. Podem não ser grupos homogêneos, e nem sempre oriundos de

movimentos insurrecionais. As terras quilombolas pelo foco da visão ampla são constituídas pela coletividade na luta e na resistência em reproduzir seus modos de vida característicos.

Segundo o Artigo 68, da Constituição Brasileira de 1988, que trata do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.”. Segundo o Artigo 33 da Constituição Matogrossense de 1989:

O Estado emitirá, no prazo de um ano, contado da promulgação desta Constituição e independentemente de legislação complementar ou ordinária, os títulos definitivos relativos as terras dos remanescentes das comunidades negras rurais que estejam ocupando suas terras há mais de meio século.

A concepção veiculada por Moura (2009) permite compreender a transposição das diferenças teóricas de quilombo, restrita ou ampla, para o conflito entre latifundiários e quilombolas, pois na primeira, defendida pelos fazendeiros, impossibilita o número exacerbado de terras quilombolas.

A restrição se dá pelas poucas áreas que se caracterizam como quase que inacessíveis e povoadas por escravos fugitivos. Tal concepção reduz os remanescentes quilombolas a pessoas ligadas a um tipo específico de localidade e de ancestralidade que lutaram pela liberdade. Na segunda, tomada como base para a leitura de quilombo da atual legislação, a ampliada, infere sobre a autonomia do uso da terra independente da origem de posse, ou seja, obtida pela luta ou consentida e sem a necessidade de ancestralidades. Conseqüentemente, a partir de 1988, houve, no Brasil, um aumento significativo das terras de origem quilombola.

Após a Constituição Brasileira de 1988, que apoiou a alternativa ampliada, era de se esperar que as questões referentes à posse da terra pelos quilombolas estivessem amainadas. Houve a determinação legal das terras quilombolas, porém, com indefinição governamental gerada pelo processo moroso da efetiva escrituração. Isso porque foram poucas as fazendas que sofreram desapropriação e legalização a favor da comunidade negra reclamante, e, por assim, os conflitos entre donos de terras e comunidades negras permaneceram latentes.

Machado (2011) afirma que em 2003 o presidente do Brasil assinou um decreto que se baseou nos estudos do INCRA e da Fundação Cultural Palmares². O documento

² A Fundação Cultural Palmares é entidade pública ligada ao Ministério da Cultura que tem como finalidade promover e preservar a cultura afro-brasileira. A fundação ainda formula e implanta políticas públicas que potencializam a participação da população negra brasileira no desenvolvimento do país. (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2013).

regulamentava o procedimento para a criação de territórios quilombolas em diversos Estados do Brasil, dentre eles, o Mata Cavalo, em Mato Grosso.

Apesar da regularização fundiária no Mata Cavalo, em que os títulos de posse foram concedidos de maneira coletiva e inalienável, as dificuldades de se manter as terras foram recorrentes, já que nessa mesma área antes da legalização existiam os fazendeiros que recorriam a meios legais e ilegais para a recuperação da terra.

Fora dos moldes do latifúndio mato-grossense, comunidades quilombolas como o Mata Cavalo são focos de resistência. Para sobreviver, os moradores precisam ser um contraponto à realidade posta no cerrado brasileiro no tocante às formas e cultura impostas na esteira dos modos de produção capitalista no campo.

Silveira (2009) pesquisou a questão de como os participantes do Mata Cavalo concebem a propriedade privada e, além disso, investigou como a referida concepção foi construída.

A propriedade representa para os quilombolas do Mata Cavalo para além da liberdade de exercer suas vontades, um projeto familiar, coletivo, cultural que resiste contra a expropriação de sua identidade negra, e ainda, os une pela defesa da terra.

Aguas e Rocha (2010) estudaram a importância das festas como momento de encontro e fonte potencializadora de coletividades nas comunidades do cerrado e, nesse sentido, focalizaram o Mata Cavalo, em Mato Grosso. Os autores afirmaram que no cerrado os quilombos são lugares que multiplicam as formas de resistência e rebeldia contra a expansão exacerbada do agronegócio e dos seus preceitos, na maioria das vezes, calcado na desumanização e com foco na produtividade. Uma das formas de resistência são as festas que no quilombo do Mata Cavalo têm um valor emancipatório situado em uma dupla tarefa: gerar efeito interno de agregação do grupo, como se fosse uma liga que junta as pessoas de posições e situações diversas; e são foco de resistência diante das reações causais e das lógicas da produtividade, pois nesse momento se permite a insubordinação e é possível ouvir a voz das comunidades marginalizadas com certa autonomia.

No Mata Cavalo, são inúmeras as festas realizadas durante o ano e elas, no tempo em que os quilombolas foram expropriados das terras, serviram para manter unidas as famílias expulsas com aquelas que residiam na comunidade. Muitos dos quilombolas retirados do Mata Cavalo eram frequentadores assíduos das festas. Além da permanência no espaço, se promovia o reencontro com a cultura quilombola ali presente. O reforço do senso comunitário, da organização coletiva e da resistência, se mantiveram também em função das festas no Mata Cavalo.

Aguas (2011) tratou de identificar o Mata Cavallo pelo “pensamento abissal” de Boaventura Sousa Santos. Essa teoria se resume em dividir universos distintos entre os de lá e os de cá do contrato social. Para os do lado de cá, a condição de vida está posta pelo contrato social que garantiria direitos e deveres do cidadão, baseados no paradigma da modernidade ocidental e de sua ordenação legal. Para os do lado de lá, não existem leis. A ferocidade, a barbárie e a credence imperam e tomam conta daqueles considerados inferiores e menores.

A autora se permite analisar as colônias nas Américas e os futuros colonizados como os do lado de lá, que deveriam vir para o lado de cá com a colonização. Para tanto, poderia ser utilizada qualquer tipo de atitude, inclusive, com violência, para com os colonizados que não aceitavam os preceitos do homem civilizado constituído a partir de valores ocidentais.

Aguas (2011), ainda apoiado em Boaventura Sousa Santos, alerta que a conformação de um cidadão moderno depende da existência de um não cidadão, a quem é negado o contrato social que regula os valores democráticos.

Na composição da sociedade brasileira, o negro não é visto como cidadão, pois lhe foi negado o regramento que impedia a sua expropriação de direitos e a violência para com ele. Isso tornou a população negra quase invisível, inexistente, sem a menor expressão.

Para ilustrar a invisibilidade da figura do negro, e sua situação de um não cidadão, se exemplifica como a articulação política entre a Lei que impedia o Tráfico Negroiro, “Eusébio de Queiroz”, que anterior a Lei Áurea, prenunciava a libertação dos escravos e suas articulações com Lei da Terra do mesmo ano, que indicou que a posse da terra seria exclusivamente pela via da compra.

Por conseguinte, os escravos, ainda que livres, não tinham condições financeiras para aquisição de terras, não seriam proprietários, e dessa maneira, ficaria garantida a mão de obra barata de um não cidadão para os latifundiários. A não propriedade se constituiu em uma manobra para evitar que os escravos pelo acesso à propriedade pudessem requerer outras condições que dessem a eles o *status* de cidadão.

No Mata Cavallo, o pensamento abissal se situa em duas grandes forças. Uma delas se dá pela supremacia jurídica dos fazendeiros em relação à comunidade, exemplo disso foi a reversão da Ação Civil Pública de agosto de 2007, nº 2002.36.00.06620-8, que deu direito à comunidade quilombola de permanência na área.

Porém, em 2008, uma liminar reintegrou a posse dos fazendeiros, o que resultou em 30 quilombolas despejados e três detidos pela polícia. A outra força é o poderio econômico, ilustrado pelo fato dos fazendeiros soltarem o gado nas plantações dos

quilombolas e restringirem o abastecimento de água via obstrução dos veios existentes. Confirma-se o pensamento abissal, pois mesmo com a indicação da Constituição Brasileira de 1988 da legalidade das terras quilombolas pela condição do negro de não cidadão, não foi concretizada a posse da terra. Pelo contrário, muitas disputas legais ainda conferem aos fazendeiros a vitória nos tribunais.

Na questão do negro no Brasil deveria ser linha abissal a libertação dos escravos com a assinatura da Lei Áurea em 1888, pois assim os negros passariam a ter seus direitos e deveres respeitados. Mesmo com a abolição, eles não passaram para o lado de cá e não foi constituído um contrato social. No que diz respeito à questão dos negros, perpassa toda a história brasileira a permissividade de processos espúrios que continuam a ser direcionados a eles.

A disputa dos quilombolas do Mata Cavalo é maior que a simples luta pela terra. Ela é configurada na sobrevivência de uma cultura que busca seus espaços, sua vez, mesmo que reveses consideráveis como o êxodo dos jovens para a cidade e a manutenção da comunidade, predominantemente por idosos, sejam obstáculos difíceis de serem transpostos.

2.3 Localização do Mata Cavalo

Para localizar o Mata Cavalo geograficamente, há que sair de Cuiabá, passar por Várzea Grande, cidade circunvizinha e direcionar-se para o “Trevo do Lagarto”. De lá seguir a rodovia BR 070 e 15 quilômetros antes do município de Nossa Senhora do Livramento, entrar na BR 060 e percorrer 35 quilômetros até a entrada do Mata Cavalo. (CASTILHO, 2008).

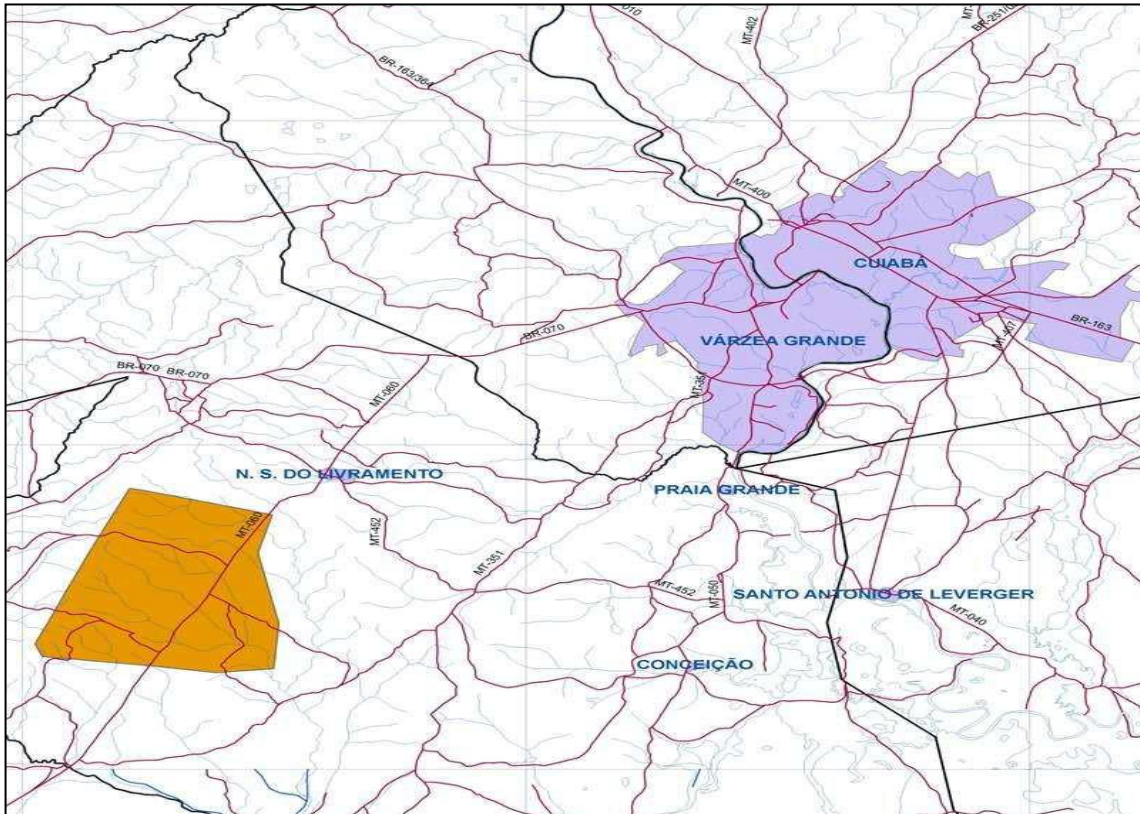


Ilustração 2 Mapa da Região da Baixada Cuiabana com a região do Mata Cavalto destacada em amarelo. (MACHADO, 2010).

O trajeto representa bem o cerrado mato-grossense, cujas árvores retorcidas de dimensões medianas e a vegetação rasteira resistente à estiagem de cinco meses (abril a setembro) dão os tons da paisagem. Durante os meses de seca, parece que toda a natureza irá definhar, mas o esverdeamento vem com a primeira chuva que cai, a chuva do caju³, situação de espanto para os desacostumados ao fenômeno. Os termômetros marcam 40°C muitas vezes durante o ano. O calor é intenso na região, mas os moradores parecem não se importar.

Nossa Senhora do Livramento é o município mais próximo do Mata Cavalto. É neste município que os maticavalenses resolvem seus assuntos bancários, obrigações legais, compras, estudo, dentre outros. Logo, a presença de quilombolas é constante nesta cidade. Contudo, se deslocam a Cuiabá ou a Várzea Grande, cidades maiores, no caso das demandas não serem supridas. Outrora, o passado mostrou vários casos de quilombolas presos e discriminados por questões raciais em Livramento, quer seja por policiais ou pelos próprios moradores. Tal fato provocou certa mágoa dos maticavalenses em relação aos livramentenses e, adicionado a isso, alguns prefeitos em antigas gestões apoiaram fazendeiros para a

³ A Chuva do Caju é termo regional que indica a primeira chuva após estiagem nos meses de abril, maio, junho, julho e agosto. É assim chamada porque a chuva faz o cajueiro florir para que os futuros frutos nasçam.

expropriação da terra dos quilombolas ou os próprios mandatários foram os expropriadores. (CASTILHO, 2008).

Na direção do Mata Cavalo há pequenas entradas na rodovia BR 060, onde se situam as comunidades menores. Cada uma das estradas de terra se direciona para uma comunidade menor do Mata Cavalo. O que demarca a chegada às terras do Mata Cavalo é um pneu de trator pintado de branco na beira da estrada BR 060.



Ilustração 3 Pneu demarcatório das terras do Mata Cavalo. (CASTILHO, 2008).

As famílias no Mata Cavalo são reagrupadas em associações vinculadas às comunidades com objetivos comerciais, políticos e culturais. As associações cumprem o papel político de ser foco de organização das comunidades, pois o título de uso da terra é coletivo e concedido às associações (INCRA, 2013). Outras questões decorrem da coletividade no título da terra, como o fato de cada um dos associados ter direito de uso do seu lote, porém os locais de pesca e caça são comuns a todos. Sendo assim, plantar, criar e produzir no lote de outro é usual, desde que haja consentimento.

Com relação às manifestações culturais, Barcelos (2011) verificou que nas sedes de algumas das associações no Mata Cavalo são desenvolvidos trabalhos de preservação da memória e da tradição. Também as associações são focos de operações comerciais, a compra e venda de produtos na perspectiva da cooperativa são atividades corriqueiras nesses espaços.

Castilho (2008) afirma que o cadastro do INCRA, em 2004, apresentava que no Mata Cavalo havia 418 famílias, mas, ao comparar com uma lista constituída pelas

associações havia 355. A diferença das 63 talvez resida no fato de que possivelmente não sejam quilombolas, mas pessoas com interesse sobre a posse, porém, sem direito de ser cadastrado nas associações. As associações são responsáveis em cadastrar as famílias quilombolas que reivindicam os direitos sobre a terra.

No Mata Cavallo, como o espaço de terra é grande, para facilitar, a administração criou várias associações, sendo elas: Associações de Pequenos Produtores Rurais do Mata Cavallo de Cima, Associação de Pequenos Produtores Rurais da Ponte Estiva, Associação de Pequenos Produtores Rurais Capim Verde, Associação de Pequenos Produtores Rurais do Aguassú, Associação de Pequenos Produtores Rurais do Mutuca e Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Mata Cavallo de Baixo.

2.4 Mata Cavallo: famílias e ancestralidades

O olhar sobre a dinamicidade da cultura do Mata Cavallo leva em conta a constituição das várias famílias que têm como ancestrais o povo outrora escravizado. Apesar da mistura das várias comunidades em uniões pelo casamento, a questão de parentesco tem fortes laços com as questões políticas e econômicas e, conseqüentemente, com a liderança no interior da comunidade.

Castilho (2008) reconstrói a ancestralidade e a história dos matakavalenses a partir de três elementos: a África, a escravidão e o quilombo. A África como continente de origem, pois quando foram trazidos para o Brasil trouxeram elementos de sua cultura. O elemento escravidão surge como momento de luta e resistência de um povo subjugado, já o quilombo como uma das únicas maneiras coletivas de resistir e conseguir alguma autonomia. Santos (2007) tratou da organização das comunidades pela via das famílias e parentescos e como essas questões influenciam no processo de identificação no interior do Mata Cavallo.

O tempo passado desde a doação em 1883 demonstra transformações nas famílias e ancestralidades que expõem fronteiras e delimitações, nem sempre fáceis de serem observadas em seus contornos, pois as lutas travadas pela terra fizeram com que famílias quilombolas tivessem idas e vindas no Mata Cavallo. Por conseguinte, algumas famílias ficaram no local e outras foram embora, mas, mesmo assim se misturaram entre si e conformaram uma miscigenação entre quilombolas, tornando tarefa difícil constituir uma genealogia.

O Mata Cavallo é formado por seis comunidades menores: Comunidade Estiva ou Ourinho, Comunidade Mata Cavallo de Baixo, Comunidade Mata Cavallo de Cima, Aguassu, Comunidade Mutuca e Comunidade Mata Cavallo do Meio. Apesar das dificuldades, Santos (2007) mapeou a genealogia da região e explicou que as comunidades no Mata Cavallo têm sua formação baseada nos parentescos e ancestrais, pois as famílias habitam os mesmos locais que seus tataravós ou bisavós, mantendo fortes relações familiares.

Os membros da Comunidade Estiva são descendentes da ex-escrava Beatriz. Seus filhos são Rita, Francisco, Benedita, André e Gregório; os filhos de Gregório são Rita e Albano, o filho de Rita é Benedito Gregório, o filho de Benedito Gregório é Antônio Benedito da Conceição, a filha de Antônio Benedito é Teresa Arruda, a filha de Teresa Arruda é Lúcia, a filha de Lúcia é Gonçalina de Arruda, a filha de Gonçalina é Evelyn.

A Comunidade do Aguassu, foi fundada pelo ex-escravo Silvério da Silva Tavares que, por sua vez, é avô de Antônio Luis, que é pai de Simão. Já a Comunidade Mata Cavallo de Cima foi fundada pelo ex-escravo Marcelino Paes de Barros que comprou as terras por fracionamento da Sesmaria Rondon. Marcelino é avô de Sizenando Carmo Santos, casado com Lucinda do Carmo Santos.

A Comunidade Mutuca foi fundada por Vicente Ferreira de Jesus e seu filho é Macário. O filho de Macário é Miguel Domingos de Jesus, casado com Domingas de Jesus, os filhos de Miguel Domingos com Domingas de Jesus são Clemêncio Ferreira de Jesus e Germano Ferreira de Jesus, a filha de Germano Ferreira é Laura Ferreira da Silva. Germano Ferreira de Jesus é líder da comunidade e a liderança jovem é sua filha Laura Ferreira.

A Comunidade Mata Cavallo do Meio tem como fundadora Maria Bom Despacho e seu neto é Cesário, que tem como filha Estevina. Ressalte-se que o descendente do ex-escravo Graciano, Graciano da Silva Tavares, comprou a maior parte das terras do Mata Cavallo do Meio e Mata Cavallo de Baixo.

Na comunidade Mata Cavallo de Baixo tem como origem Graciano da Silva Tavares e neta Rita Graciana Ferreira de Jesus, Santos (2007) não apresenta os pais nem a avó de Rita Graciana.

Castilho (2008) focaliza as memórias, lembranças e a vida contadas pelos pais e avós. Com o relato dos quilombolas mais velhos, a vida no período escravagista é lembrada e serve como diferencial de outros grupos no tocante à luta pela terra que os une pelo fato de serem remanescentes de escravos. Outro aspecto é de ser e viver do campo, pois para os moradores da comunidade não adianta somente ser negro e quilombola, tem que se viver do campo e das coisas que nele se produz.

O continente de origem, a África, atrelado à questão escravagista traz à tona outro elemento diferenciador, que é o orgulho de ser remanescente de africanos legítimos, os quais sofreram desde a saída da terra-mãe, lutaram, sobreviveram às dificuldades e mesmo assim perduraram como grupo.

No tocante à organização estrutural da comunidade, existe uma hierarquização no sentido dos mais velhos serem os líderes das comunidades. Tanto é assim, que os grupos com entes mais idosos ocupam os melhores espaços de terra que os mais novos, sendo essa uma prerrogativa informal, mas válida no Mata Cavallo. Da condição de usufruir das melhores terras, decorrem as condições socioeconômicas e políticas mais favoráveis quando comparadas com outros grupos. A liderança também impacta na organização das festas, danças, tradições e bênçãos, inclusive na representatividade política. Esses elementos de poder são objeto de rixas e conflitos entre os variados grupos componentes do Mata Cavallo.

Outro fato ressaltado por Castilho (2008), é a questão da identificação pelo parentesco, principalmente pelos sobrenomes dos primeiros quilombolas. Santos (2007) aponta que a relação de parentescos perpassa questões de poder, política e de economia, pois cada família de remanescente quilombola tem domínio sobre determinada comunidade menor e os membros mais velhos são os líderes natos delas.

Assim, o ditame comum na região “filho de quem” ou “neto de quem” confere uma identidade que diferencia o Mata Cavallo por dentro em comunidades menores. Somam-se a isso as relações de poder entre as comunidades estabelecidas pela situação político-econômica das associações no Mata Cavallo.

O Mata Cavallo apresenta pontos de convergência que caracterizam representações semelhantes ao tentar identificar o matakavalense, ou seja, a luta pela terra, a sobrevivência da terra e o antepassado africano e escravo. Outras identidades surgiram: os quilombolas e não quilombolas, os quilombolas que detêm o direito à terra e pertencentes às seis comunidades e não quilombolas que lutam pela terra com pequenos pedaços, sem permissão legal, mas presentes no Mata Cavallo. Essas identidades dentre outras promovem diferenças dentro da própria comunidade matakavalense.

2.5 Tradições, Culturas e Práticas no Mata Cavallo

As principais manifestações culturais no Mata Cavalo estão relacionadas às festas e à religiosidade, ponto de forte sincretismo. Na questão das festas, se concebe o Mata Cavalo com expressivos movimentos e com um sentido importante na manutenção de alguns elementos da cultura negra hibridizados por outras culturas, com as quais tiveram contato. Neste contexto, destacam-se as culturas dos índios e dos ribeirinhos.

Segundo Aguas (2012), Mato Grosso apresenta uma enormidade de manifestações culturais⁴: Lundum, Chorado, dança de São Gonçalo, Rasqueado, Dança dos Mascarados, Cururu, Siriri e Dança do Congo.

No Mata Cavalo despontam as danças do Siriri⁵ e do Cururu, dançadas em festas de santos. Apesar do Siriri não ser uma dança com essência africana, foi incorporada pelo grupo, e nas festas a dança é apreciada pela maioria dos presentes na comunidade. Trata-se de uma dança animada, que engloba homens e mulheres, marcado o ritmo por palmas. Pode ser feita em roda ou em fileira. (AGUAS, 2012).

Para Senra (2009), são aspectos de destaque na cultura da comunidade do Mata Cavalo o Siriri e Cururu. O Siriri é dançado por homens e mulheres, o Cururu somente por homens. Essas danças são praticadas nas Festas de Santo e nos Muxirum, mutirões que os moradores organizam coletivamente para cultivar ora na roça de um, ora na roça de outro, a fim de potencializar serviços impossíveis de serem executados individualmente.

⁴Lundum: dança comum na Folia de Reis no município de Araguaia-MT, em que se dança em círculo com uma garrafa no meio, até que um dos dançantes pega a garrafa com a boca e depois a coloca na cabeça no ritmo da dança.

Chorado: as mulheres dançando se aproximam dos homens e amarram o lenço no seu pescoço, em seguida ele deve doar uma bebida ao grupo e a garrafa será colocada no centro da roda. Em seguida, uma das dançarinas a pegará e colocará na cabeça, mostrando graça e leveza.

Dança de São Gonçalo: dança que demonstra a devoção do povo cuiabano pelo Santo. É puxada pela viola de cocho e dividida em 12 jornadas, que exigem uma boa resistência física.

Dança dos Mascarados: dança com um misto europeu, indígena e negro, dançada por homens em 24 pares e 3 balizas vestidos de chita e máscaras. Fazem uma trança com a fita e formam uma imensa trança colorida. (DANÇAS, 2012).

⁵ O Siriri e Cururu, bem como a viola de cocho, instrumento utilizado no Cururu, são manifestações híbridas com contribuições culturais de vários grupos: indígenas, negros, ribeirinhos. Confundem-se com a própria história do Mata Grosso. (LOPES, 2012).



Ilustração 4 O Siriri no Mata Cavallo. (AGUAS, 2012).



Ilustração 5 O Cururu no Mata Cavallo. (AGUAS, 2012).

A festa de Santo tem relações com as famílias e comunidades no Mata Cavalo, pois determinada festa é feita por uma família específica que se situa naquela comunidade. Assim, as festas têm marcadores específicos que delegam a elas serem pertencentes a determinadas famílias e comunidades. Um ponto fundamental foi a incorporação do Cururu às festas. Os moradores afirmam que primeiro dançam o Cururu para o Santo e depois, para se divertirem, o Siriri e outras danças. O Cururu como dança de origem católica se liga aos ritos religiosos e o Siriri como divertimento e lazer.

A expressão “dançar para o Santo” advém da prática do Cururu nas festas, já que essa manifestação foi inserida no contexto das celebrações católicas pelos jesuítas da Companhia de Jesus. Após a expulsão deles do Brasil, pelo Marquês de Pombal, os padres que ficaram, cercearam a apresentação do Cururu nas missas. Por ficar reduzido às casas de devotos e festas rurais, o Cururu tomou força como manifestação cultural inerente às pessoas do campo.

O Cururu é executado pelos cururueiros, grupo de homens que tocam os instrumentos e entoam os cantos relacionados a temas como a vida dos santos homenageados e aspectos do cotidiano. O grupo, em círculo, se desafia mutuamente, dois por vez no centro, se cria uma substituição intensa de quem tem a palavra e possibilita a participação de todos. (AGUAS, 2012)

Os instrumentos de execução são a viola de cocho, símbolo da baixada cuiabana, e o ganzá. O primeiro é denominado viola de cocho pelo seu formato parecido com um cocho, daquele que se coloca alimento para o gado, e o segundo é formado por uma taquara clivada de vários riscos e um osso que ao deslizar sobre a taquara produz um som rítmico. O Cururu pode ser cantado por simples distração no dia a dia. Porém, ao se acrescentar os instrumentos, o Cururu passa a ter um significado ritualístico que para os matakavalenses somente deve ser executado em festas religiosas.

O Siriri é para a diversão, composta por homens e mulheres e quase com os mesmos instrumentos do Cururu, apenas com o acréscimo de um banco de couro quadrado que serve para marcar a batida. As letras da música são compostas por perguntas e respostas. O ritmo mais rápido é derivado do Cururu, porém sem nenhuma representação religiosa.



Ilustração 6 Viola de Cocho. (SENRA, 2009).

O Rasqueado, também apreciado durante as festas, é uma aceleração da polca, bem mais parecida com as tradicionais danças de salão do que o Cururu e o Siriri. Adiciona passos do arrasta pé com um compasso de velocidade. Sem fins religiosos, pratica-se como lazer.

O lambadão é a dança que os matacavalenses, com ênfase na população jovem, mais participam. A dança teve sua origem no Carimbô, trazido pelos antigos garimpeiros oriundos do norte do país que, na década de 1970, vieram para o Mata Cavalo em busca de ouro. A aceleração do ritmo do Carimbô juntamente com a lambada e o axé evocaram na região um novo ritmo: o lambadão.

Fontes (2011), baseada nos estudos de Rosa (2008), atribuiu a criação do lambadão a José Moraes e indica a cidade de Poconé, distante 60 km de Nossa Senhora do Livramento, como seu local de origem. Porém, Cuiabá, como cidade mais populosa, urbanizou o ritmo e potencializou sua divulgação. Para a autora, o lambadão ainda é uma manifestação ligada aos marginalizados, pois o ritmo é comum na periferia da cidade de Cuiabá e nas festas rurais.

Comum somente na região da Baixada Cuiabana, o lambadão faz sucesso em outros lugares, para além do Mata Cavalo. Cidades próximas como Poconé, Nossa Senhora do Livramento e Cuiabá possuem casas noturnas especializadas em *shows* de lambadão.

Considerado erotizado na maneira como a dança se apresenta na atualidade, com passos em que o casal deve se tocar de maneira enfática, e, por vezes simulando a relação sexual, no Mata Cavalo se diz que se dança o lambadão familiar. Neste, retiram-se os passos em que o contato entre homem e mulher é mais próximo, substituídos pela lambada acelerada.

As danças nas festas do Mata Cavalo são o auge, todos dançam, do jovem ao mais idoso. São momentos de expressão da cultura da região, carregada de regionalidades, tais como o lambadão, Siriri, Cururu, Viola de Cocho, e se misturam com os princípios religiosos.

Aguas (2012), ao observar as festas rurais, identificou três etapas (preliminares, preparativos e andamento) na maioria delas. Mesmo que constatadas as diferenças, persistem movimentos comuns. Na fase preliminar são escolhidos os festeiros do ano. A eleição é feita no final da festa do ano anterior. Cada festeiro tem a finalidade de viabilizar a festa, doando trabalho, dinheiro e bens necessários para sua realização. Às vezes, os festejos começam duas semanas antes com a saída da bandeira para arrecadar dinheiro e “prendas”, ou seja, animais ou qualquer coisa que possa ser sorteada na festa.

Nos preparativos, os festeiros se esmeram para organizar o local da festa, construindo e limpando. Desde o altar até os dormitórios que abrigarão os convidados são limpos e/ou construídos. Um grande pedaço de madeira, que ficará no terreiro, é retirado da mata para servir de mastro. As comidas são preparadas, e os convites aos cururueiros são feitos. A cozinha funciona intensamente, com a preparação de biscoitos, linguiças e licores, para que no dia esteja tudo pronto.

No andamento, o dia festivo começa cedo com o disparo de fogos que anunciam a comemoração e no início da noite começa a ritualística na seguinte ordem: **saudação ao altar** – com os convidados em frente ao altar, os cururueiros cantam uma “carreira” em louvor ao santo e saúdam os donos da casa, os festeiros e os participantes pedem licença para brincar, beijam o altar. **Subida do mastro** – inicia-se a procissão iluminada por vela. O rei e rainha carregam a imagem do santo; o capitão do mastro, a coroa; o alferes, a bandeira; e os juízes, outras insígnias. O capitão prende a coroa e o alferes a bandeira ao mastro, que é erguida voltada para o nascente. O buraco do mastro é a catacumba de Adão, homenagem ao primeiro homem, tudo isso embalado pelas ordens dos cururueiros em cantoria. Quase no final, enquanto os participantes contornam três vezes o mastro, são acesas velas. Os cururueiros ainda cantando pedem que se retorne a procissão para frente do altar. No fim, depois de apagadas as velas, os cururueiros agradecem os participantes sempre em forma de canto. **Dança do Cururu** – durante a noite inteira em frente ao altar se dança a “função”, o nome da dança. **Reza** – durante essa atividade cessam todas as outras, são orações em duetos que cantam e são respondidos pelos participantes, alguns trechos são em latim e no final todos beijam o santo. **Leilão, baile e Siriri** – após a reza, as atividades laicas são permitidas, o jantar, leilões e as danças do Rasqueado, do Siriri e do lambadão enchem a festa de alegria. **Encerramento** – a “função” do Cururu é encerrada e desce o mastro nos mesmos moldes da

subida. A catacumba de Adão é fechada e se acende uma vela sobre ela, formando um círculo de dança final, todos rezam e são nomeados os festeiros do ano seguinte.

Outra festa importante, porém, em cidade próxima ao Mata Cavalo, é a Congada de Livramento. Aguas (2012) e Barcelos (2010) afirmam que essa congada iniciou no Mata Cavalo no século XIX e transferiu-se para Nossa Senhora do Livramento. A Congada se refere à luta entre dois reinos e é encenada a céu aberto em Nossa Senhora do Livramento. Mesmo com a luta perdida pelo reino do Congo, eles encontram saídas para suas dificuldades e, enfim, prosperam. É um espetáculo de duas horas que mistura beleza poética, tradição africana e religiosidade católica. Nomes rearranjados, Jesus de Ganamzabi é Jesus de Nazaré, denotam os hibridismos presentes na encenação.

O ponto alto da Congada é a “giramundá”, dança representativa do confronto de dois reis por intermédio dos seus exércitos. Essa dança é a maior atração da Festa de São Benedito de Nossa Senhora do Livramento, realizada em abril.



Ilustração 7 Congada de Livramento. (BARCELOS, 2010, p. 102).

Com outro sentido, há uma importante manifestação relacionada à produção regional da banana, que é a “Festa da Banana Quilombola”, realizada pela Comunidade Mutuca no Mata Cavalo. Os seus comunitários são chamados carinhosamente de “papas banana” e comercializam vários produtos derivados desta fruta como doces, banana frita e a farinha da banana em um galpão feito de madeira e coberto de sapé. Parece uma feira de

produtores, mas com enfoque artesanal. Outros produtos locais são oferecidos, entre eles, licor de pequi e de capim cidreira, assim como pratos típicos da própria banana, oferecidos como tira gosto, tal qual a carne cozida com banana verde. (BARCELOS, 2011)

As festas no Mata Cavalo conferem representações que, para além do simples lazer, apresentam fatores ligados a significados religiosos. São pontos de convergência de interesses comunitários e demarcam linhas que dividem as comunidades, já que cada uma tem suas festas próprias e específicas. Uma das especificidades é a comemoração de aniversários dos entes mais velhos, fatos que demarcam territórios entre as comunidades.

A devoção a São Benedito tem como explicação a identificação que os maticavalenses têm com o santo. Para eles, o santo foi negro, ex-escravo, perseguido, humilhado e sofreu preconceito. Assim, o santo pode entender melhor a vida deles. A mistura de imagens de São Benedito e de outros santos católicos com outras imagens adoradas em altares de festas de umbanda no Mata Cavalo é uma permissividade comum à própria umbanda, já que em sua constituição histórica teve como base o catolicismo, o espiritismo de Allan Kardec, religiões indígenas e o candomblé. (CASTILHO, 2008)

Para Santos (2007), no Mata Cavalo de Cima os orixás e pretos velhos são festejados junto com os santos católicos. Os pretos velhos são antigos remanescentes dos escravos, com ligações com a terra de origem. No Mata Cavalo de Cima se venera Pai Joaquim de Angola e Vovó Maria do Congo. Mesmo com o sincretismo, os relatos que o autor coletou confirmam que o preconceito existe mesmo lá no Mata Cavalo, pois é comum serem chamados de “Preto Macumbeiro”.

A religião e as festas estão vinculadas no Mata Cavalo. O sincretismo mistura o catolicismo dos negros com grande devoção a São Benedito e as crenças no Preto Velho e outras ligadas ao candomblé e à umbanda.

Os espaços que delimitam as questões religiosas no Mata Cavalo não são claros, pois perpassam pelas negociações feitas nas fronteiras culturais, espaços de luta e invariavelmente de hibridizações, misturando e ressignificando os artefatos culturais advindos dos participantes, tornando-os objetos concretamente diferentes ou com representações reorganizadas.

Para Aguas (2012), o exagero de comidas servidas nas festas no Mata Cavalo tem o sentido do devir uma boa colheita, pois para eles a ausência de mesa farta na festa tem uma ligação direta com dificuldades na produção agrícola. Ao contrário, mesa com muita comida, induz as divindades a lhes proporcionarem abundância na colheita.

Representativa da cultura para os matacavalenses, a religião interfere diretamente no cotidiano de suas vidas, desde a produção de alimentos vindos da terra até questões relacionadas à saúde. Crer em algo que direciona a vida nos vários âmbitos no Mata Cavalo é condição de sobrevivência. Exemplo disso são os festeiros escolhidos, porque se não houver o empenho necessário para a produção da festa de santo, lhes é delegada uma falta de sorte, pois os santos estariam afastados dos festeiros e ocasionaria agruras de toda ordem.

Religiosidades e festas se fundem no Mata Cavalo em quase que uma coisa só, tendo em vista que a religião está presente nas festas, e, vice-versa. As festas agregam manifestações da cultura do povo do Mata Cavalo desde a ritualística até danças e comidas. A defesa do contexto cultural na região tem como ponto forte as festividades que atuam como guardiãs da vida daquele povo.

2.6 A Cultura Corporal no Mata Cavalo

O termo cultura corporal na Educação Física é utilizado com certa frequência, principalmente com intuito de designar o seu objeto de estudo, porém, questionado por muitos e com vários sentidos, com ares de confusão e fruto de intenso debate.

Souza Junior et al. (2011) levantaram a genealogia do termo cultura corporal e identificaram os seguintes autores importantes nesse contexto: Dickert (1985), Soares et al. (1992) e Escobar (1995), Bracht (2005), Escobar e Tafarel (2009). O primeiro a discutir o termo, Dickert (1985), pensava que havia uma necessidade de humanizar a Educação Física no âmbito do “Esporte Para Todos” a partir de uma nova antropologia que tivesse como cerne a cultura do povo brasileiro.

Outro movimento relevante na Educação Física encontra-se na obra de Soares et al. (1992), em que numa vertente materialista-histórico-dialética infere que os temas da cultura corporal têm sentido/significado com uma movimentação dialética e declaram as intencionalidades do homem e seus objetivos sociais. Escobar (1995), alinhada a Soares et al. (1992), adotou uma posição crítico-superadora e explicita os fins da Educação Física como capaz de transformar a sociedade, tendo em vista um modelo socialista. Para ela, a cultura corporal é um amplo campo da cultura que produz práticas expressivo-comunicativas subjetivas que se externalizam pela expressão corporal.

Bracht (2005) afirmou que as práticas corporais são formas de comunicação que constroem e são influenciadas pela cultura. Também considerou usar o termo cultura corporal de movimento, pois seria redundante o termo cultura corporal pelo fato de que toda cultura é corporal e acrescentar movimento adicionava um elemento de reflexão, para além do movimento mecanizado e estereotipado.

Escobar e Tafarel (2009) indicaram que a Educação Física se materializa pelas atividades e seu produto não é concreto, serve para usos particulares ligados às motivações de seus usuários e se realizam com modelos socialmente elaborados. Assim, o objeto de estudo da área advém dessas atividades e é nominado como cultura corporal.

A cultura corporal na ótica Pós-crítica pretende analisar as relações de poder expressas no movimento humano. Deste modo, são colocadas em voga as categorias classe social, etnia, gênero, dentre outras. Portanto, a cultura corporal é constituída por todos os construtos que produzem significados e representações. Nela, o movimento humano é o principal veio de comunicação e deve ser analisado a partir das variadas relações de poder presentes na sociedade.

No Mata Cavallo a cultura corporal dos comunitários detém elementos tanto da cultura global, como da local. A hibridização da cultura corporal é fato notório nesta localidade e a composição resultante traz diversas manifestações, desde aquelas passadas pelas tradições familiares, até as acessadas pelos meios de comunicação, principalmente a *internet* e televisão.

O jogo de futebol é rotineiro. É uma atividade que anima os moradores e quase todas as comunidades possuem equipes praticantes da modalidade. A brutalidade durante o jogo é comum, porém, não há fatos que demandem intervenções para dissuadir qualquer confusão.

Após a jornada de trabalho intensa e nos finais de semana a prática é quase que certa nos campos de terra batida que se localizam nas comunidades, pois cada uma delas têm pelo menos um campo. A espera pela atividade gera ansiedade para viver o momento de lazer, e se expressa nas palavras ao chegar ao campo no Mata Cavallo de Cima. São falas sobre a revanche no resultado do jogo anterior, gozações, contendas mal resolvidas e até a animada escolha das equipes. Os jogos são feitos entre as pessoas da mesma comunidade. Por exemplo, os moradores do Mata Cavallo de Cima jogam entre si, pois a localização do campo próximo a suas casas facilita a prática.

As danças locais, tais como o Cururu, o Siriri, lambadão e o Rasqueado, estão lado a lado com manifestações globais, eletrônicas, hip hop, funk e sertanejo. O modo de vida no

Mata Cavalo demonstra a vida do campo e envolve uma gama de manifestações da cultura corporal e a prática do futebol é um dos elementos que formam a cultura corporal do matakavalense.

3 ESCOLAS DO CAMPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As escolas do campo são instituições com características especiais e ao serem assim reconhecidas, denotam um tratamento entre políticas e práticas diferenciadas que valorize a cultura camponesa, situando o camponês no contexto da vida do campo.

O reconhecimento da história da Educação do Campo⁶ e de como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores incidem nos camponeses é aspecto importante no tocante à compreensão desse grupo singular. A vida camponesa constitui uma condição diferente nos significados erigidos às coisas e necessita ser estudada e politizada dentro do contexto de suas lutas e de seus movimentos, sendo que a educação se encontra no bojo dessas situações.

3.1 Breve Apanhado Histórico

A história da Educação do Campo no Brasil é transversalizada pela condição histórico-social de um grupo, pois as pessoas que vivem no campo lutaram e lutam por uma educação que leve em conta as possibilidades de transformação social e suas características, enquanto grupo cultural.

Antonio e Lucini (2007) afirmam que o Brasil perpetuou na sua administração pública e na composição dos governos traços coloniais e a manutenção de uma estrutura fundiária arcaica. Nesse âmbito, a Educação do Campo movimenta-se em duas direções: contra a ordem vigente e em busca de rupturas e, por outro lado, conformando-se com a organização econômico-social estabelecida. Para os autores, remontam ao século XIX as

⁶ Optou-se pelo uso da expressão Educação do Campo ainda que alguns autores empreguem Educação Rural. Além da diferença de ordem semântica possuem significados que divergem entre si. A Educação do Campo é protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações e visa incidir sobre as políticas e atividades dos camponeses. Os objetivos e sujeitos remetem às questões ligadas à cultura, ao trabalho e à luta de classes. A denominação Educação do Campo data de novembro de 2002, cunhada por ocasião do Seminário Nacional realizado em Brasília, onde se consolidou o seguinte texto: Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Inversamente, a Educação Rural é preconizada pelos organismos oficiais e sempre teve como objetivo a adaptação do trabalhador do campo ao produtivismo e o mundo de trabalho urbano. (CALDART ET AL..., 2012).

intenções do poder público prover a Educação do Campo, porém, somente em 1930 é que os programas nesse sentido foram implementados.

Segundo Ferreira e Brandão (2011), no império, os aspectos legais no que se refere à educação, privilegiavam a elite econômica e deixavam de fora determinados grupos, tais como índios, pobres e moradores da zona rural. As leis imperiais tentavam ser universais, o que contribuía para o desprestígio dos grupos menos favorecidos, pois o enfoque era o atendimento da elite nas suas necessidades educacionais.

Na Constituição de 1937, mesmo com a predominância da população agrícola no Brasil, não houve nenhuma inferência à Educação Rural. O que se nota a partir da literatura são indícios de favorecer um direcionamento para outra vertente de educação relacionada aos modos da produção industrializada, em que a escola assumiria um papel determinante na preparação da mão de obra. Viviam-se nesse momento o primeiro período industrial brasileiro.

Em um esforço para diminuir o movimento migratório para as cidades, característica do início da industrialização no Brasil, foi criado um ideário para reforçar a vocação agrícola do país, o “Ruralismo Pedagógico”, que tentava enfatizar nas práticas pedagógicas as condições locais do campo e conter as pessoas na zona rural. A ideia era agregar ao currículo em que já estavam inseridos, procedimentos de leitura, escrita e operações matemáticas básicas algumas técnicas agrícolas que auxiliassem a produção no campo.

As primeiras indústrias brasileiras originaram pela via do capital acumulado na política do “café com leite”, principalmente pelos cafeicultores paulistas. Suzigan (1984) localiza o período de transição da industrialização baseada no capital cafeeiro e interna para o capitalismo industrial e externo entre 1930 e 1950. Inicialmente, as indústrias financiadas pelo capital cafeeiro atendiam a demanda interna com bens de consumo. Em um segundo momento, com a entrada das empresas multinacionais, a produção se diversificou e buscou também a exportação.

Da proclamação da república até a segunda grande guerra foi gestada no Brasil uma educação que atendesse as classes subalternas, pois com o firmamento do capitalismo no país e a modernização industrial, surge o operariado que necessitava de educação formal, sendo urgente decidir qual o tipo de escola deveria ser ofertada para essa população.

Apesar da perspectiva tecnicista na educação ter empreendido um movimento de escolarização operária, surgem outros movimentos educacionais questionadores da própria condição social dos trabalhadores, baseados nas perspectivas marxistas e identificados como “Educação Popular”.

Segundo Antonio e Luccini (2007), os movimentos da Educação Popular foram silenciados no Estado Novo e retornaram nas décadas de 1950 e 1960, constituindo os fundamentos teóricos e ideológicos de vários movimentos sociais organizados, dentre eles Movimentos da Cultura Popular (MCP), Método Paulo Freire, Movimentos pela Educação de Base (MEB), além dos Centros Populares de Cultura (CPC) criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE).

Na década de 1950 identificou-se um dualismo: o setor industrial produtivo urbano em pleno desenvolvimento deveria ser o motor da economia brasileira e um descrédito ao campo, visto como atrasado e detentor de um modelo de vida superado quando comparado à modernidade urbana.

A expropriação da realidade do campo também foi evidenciada por Ferreira e Brandão (2009), que denunciaram o foco nas escolas urbanas e o abandono ou desativação das escolas do campo, cujos alunos, quando possível, foram encaminhados à cidade.

Na década de 1960 a educação atravessava um novo momento, outrora elitizada e com o acesso restrito a alguns, experimentava a tentativa de universalização do acesso. As finalidades da educação da época tinham relações próximas com o período de desenvolvimento do país, com taxas de crescimento elevado. Era necessária uma formação que atendesse a provisão de mão de obra em condições para movimentar as indústrias da época.

A ditadura militar (1964-1985) desferiu fortes represálias às proposições de Paulo Freire, as quais estavam consubstanciadas na Pedagogia Libertadora, que enfocava uma possibilidade transformadora da educação por meio de uma prática pedagógica que enfatizava o ponto de vista das classes populares.

Na década de 1980, o MST torna-se o mais combativo movimento do campo. Com suas bases ideológicas calcadas nas teorias marxistas, o projeto do MST utiliza como proposta educacional a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. O pensamento do educador popular se afinou com a indignação e a possibilidade de libertação dos camponeses das condições de vida desumanas.

Nas décadas de 1980 e 1990 a Educação do Campo se fortaleceu pelo veio principal dos movimentos sociais ligados à luta pela terra. Estes denunciaram o esquecimento do poder público e objetivaram uma ação educativa que prezasse pelas suas especificidades e características e não uma educação urbana imposta ao campo. Toma espaço, então, na agenda educacional a valorização do camponês, como aquele cuja cultura é influenciada pela vida e modos do campo.

3.2 Educação do Campo: o que dizem os documentos oficiais

A Educação do Campo raramente foi tema na pauta das políticas públicas. Arroyo (2007) defende as políticas públicas focais ao compará-las com as universais, pois as políticas focais têm na mira os grupos excluídos, uma vez que elas buscam a consolidação dos direitos públicos desses grupos. A história tem demonstrado que as políticas universais são inoperantes no que concerne à inserção dos grupos excluídos nos processos sociais. Para este fim, a educação camponesa foi majoritariamente versada pelas políticas universais, que não asseguraram plenamente os direitos relacionados à educação.

Vilhena Junior (2013) denunciou que o campo é visto sempre como celeiro, vazio de pessoas, impactando diretamente na formulação das políticas públicas. O autor acrescenta que a maioria das ações nasce do governo federal e não recebe a devida atenção quando os Estados e Municípios são chamados a executá-las.

Para compreender quais direcionamentos têm sido dados às políticas públicas para a educação no campo, foram analisados nesse capítulo a de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 a 2010, o PNE com seus projetos que o antecedem, e a versão final do documento que vai de 2014 a 2024 e a Resolução 4/2010 que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

A Constituição de 1988 não contém artigos que tratem especificamente da Educação do Campo. A educação é evidenciada de forma genérica como responsabilidade do Estado e direito de todos. Diante da amplitude da Constituição, é possível afirmar que a Educação do Campo também se encontrava sob tutela do Estado.

No período da abertura democrática, 1985, até a Constituição de 1988, prenunciava um período de remodelação dos países capitalistas que ainda tinham marcada influência do Estado nos processos socioeconômicos, os chamados países de capitalismo tardio, dentre eles o Brasil. Esses países deveriam fazer uma série de reformas políticas e administrativas, sendo as principais delas, o afastamento do Estado e a aproximação do mercado na regulação social para adentrarem ao moderno capitalismo na vertente neoliberal.

Segundo Perlatto (2012), a Constituição de 1988 foi um momento único na história da política brasileira, pois foi emblemática a organização das Assembleias Constituintes como forma democrática de participação cidadã. O autor compara o reforço dado aos direitos dos trabalhadores pela constituição ao “Estado de Bem-Estar Social” europeu, porém, os

movimentos neoliberais implantados pelos presidentes posteriores, Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso, sustaram muitas conquistas da “Constituição Cidadã”.

Na LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996) a Educação do Campo foi contemplada no artigo 28 com o seguinte texto:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

A lei confere, pela primeira vez, em documentos oficiais de ordem legal as especificidades da Educação do Campo em suas condições culturais, climáticas e geográficas. Assim sendo, foi reconhecida em suas peculiaridades, e ganhou espaço para o debate que culminou nas diretrizes curriculares organizadas para o campo e também na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), implantado em 1998, o qual se tornou um marco para a Educação do Campo. O referido programa vinculado ao INCRA tinha o intuito de assegurar o acesso e a permanência dos educandos na Educação do Campo e nas áreas de assentamento.

O PRONERA tem por princípios políticos pedagógicos a inclusão, participação, interação e multiplicação. A inclusão como forma de participação e gestão nos projetos que visam ampliar o acesso à Educação do Campo como direito social de construção da cidadania; a participação das comunidades educativas do campo na identificação das demandas educativas e no acompanhamento e execução dos projetos; interação das entidades públicas e movimentos sociais, por meio de parcerias que atuem na educação continuada da profissionalização permanente do campo; multiplicação de pessoas alfabetizadas, formadas em diferentes níveis de ensino. (TAVARES; BORGES, 2004).

Molina e Jesus (2010) evidenciaram avanços nos diversos aspectos, no que concerne à Educação do Campo após a instauração do PRONERA. Exemplo disso foi a inserção da Educação do Campo na agenda política de alguns Estados, delegando-se a eles a responsabilidade da implementação das políticas educacionais do campo. Também foram articuladas as políticas educacionais, as políticas de saúde, do meio ambiente, do trabalho e da cultura, na consideração das peculiaridades de cada assentamento, no que se refere à educação e nas parcerias com os Estados no desenvolvimento dos projetos.

Com o surgimento do PRONERA, a Educação do Campo passou a ter uma conotação operativa que, citada pela LDB 9.394/1996, foi instrumentalizada também pelo referido programa, o que trouxe uma evolução para os camponeses no sentido de pensar a educação a partir da cultura dos moradores do campo.

O PRONERA, programa desenvolvido pelo INCRA, se inseriu nas práticas pedagógicas da Educação do Campo nas questões de formação de professores e na educação básica no que concerne às reorganizações curriculares. Seu principal foco foi a participação das comunidades no processo educativo, desde o planejamento até a consecução.

O avanço foi sintomático para a área, pois finalmente estavam previstos em lei indicativos básicos para o campo. A fim de fazer valer os pressupostos legais, algumas ações foram empreendidas pelos movimentos sociais do campo em conjunto com instâncias públicas, para a concretização de uma Educação do Campo, destacando-se os encontros sobre educação e os programas ligados à Educação do Campo.

Também como desdobramento da LDB 9394/1996, foram editadas as Diretrizes Operacionais para Educação Básica em Escolas do Campo pela resolução CBE/CNE nº 1, de 3 de abril de 2002. As diretrizes são um corolário de dezesseis artigos vinculados entre si que têm como foco a construção e reconstrução da Educação do Campo. Reis (2011, p. 12), ao se referir às diretrizes, afirma que:

Esta organização pressupõe a necessidade de se estar atento às diversas políticas públicas e às condicionalidades estruturadas para tais políticas, inserindo-se, nesse contexto, as formas de seu desenvolvimento, para o campo, a política agrária, a agrícola, a ambiental e a tecnológica, com desdobramentos para os educandos. O sentido de inter-relação horizontal entre campo e cidade constitui a base principal de reivindicação dos setores organizados para garantir as políticas públicas, em instâncias coletivas democráticas.

A aprovação das Diretrizes Operacionais foi um avanço, pois o documento é composto por várias demandas sociais e propostas de respostas a elas, além de abrir um espaço democrático para a discussão na abertura de vários fóruns e grupos de trabalho que se configuraram como instâncias deliberativas sobre a implementação das diretrizes.

Na mesma época dos debates sobre as diretrizes operacionais outro movimento na educação nacional era implementado, a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), requerida pela LDB 9.394/1996, que previa uma construção participativa dos municípios, Estados e União. Durante a elaboração do primeiro PNE, que teve vigência de 2001 a 2010, o fruto das discussões das entidades pertencentes ao campo educacional e dos movimentos sociais organizados foi um documento denominado “Proposta da Sociedade Civil”, na qual era enfatizado o sentido de democratizar o acesso à educação em todos os níveis. Após a entrada do documento no Congresso Nacional, o projeto sofreu várias modificações pelas vias do capitalismo neoliberal com vistas a uma concepção de Estado regulador e foi sancionado em janeiro de 2001 com feições conservadoras.

Fato é, que a elaboração do primeiro PNE sofreu influências dos organismos mundiais com determinantes claros indicados aos países endividados, que deveriam cumprir

metas para alinhamento a uma política mundial baseada no neoliberalismo. A finalização do documento do primeiro PNE buscou a conciliação entre os princípios de democratização do acesso à educação e às necessidades de atender o movimento político econômico do neoliberalismo.

No primeiro PNE a Educação do Campo foi referenciada com as seguintes metas a serem alcançadas: operacionalizar a escola rural com maneiras diferenciadas, sendo que a oferta do Ensino Fundamental deve ser ampliada a todos os lugares no país com foco em implementar as quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes; prever maneiras flexíveis de sistematização escolar para a zona rural, adequar a formação dos professores, levando em conta as especificidades dos alunos; reorganizar as escolas agrotécnicas de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, de acordo com as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região; organizar a educação básica no campo, de modo a preservar as escolas rurais no meio rural, e imbuídas dos valores rurais. (BRASIL, 2001).

No PNE de 2001 o que se observa é uma preocupação dos legisladores no tocante à organização, demonstrada pela questão da sistematização das classes separadas nas quatro primeiras séries regulares ao invés de classes unidocentes e na preservação da escola rural. Fato que chama a atenção é o reforço nas escolas técnicas, tendo em vista a produção agrícola, coadunando com os pressupostos do capitalismo neoliberal que se mostrava vigoroso naquela época.

Em 2010 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que ao se referir a Educação do Campo tiveram claras intenções de adequar a Educação do Campo às peculiaridades dos camponeses, para tanto indicaram possibilidades como o uso da Pedagogia da Terra e de Alternância.

O segundo PNE foi gestado pelas discussões que iniciaram em 2009 nos municípios e nos Estados organizados pelas conferências municipais e estaduais, e culminou nos debates na Conferência Nacional pela Educação Básica em 2010.

Reis (2011, p. 8), ao estudar os textos sobre Educação do Campo contidos nos projetos de lei que antecederam ao texto final do PNE, afirma que:

É necessário buscar as condições para a realização da Educação do Campo, como uma das referências abertas no Plano Nacional de Educação, para que esta seja assegurada pela via do financiamento estatal e para que haja outras modalidades de organização de ensino que viabilizem possibilidades e compromissos de educadores, e também para que se faça cumprir os indicativos presentes em seu interior. O cumprimento pelo poder público, principalmente dos que acenam para a diversidade

regional e atendem aos interesses das populações, estendendo-se para os Planos Estaduais e Municipais, assim como em outros projetos, como o político/pedagógico, com caráter democrático e concernentes à educação no espaço público.

No PNE de 2014 a 2024, aprovado pela Lei 13.005 de 2014, a Educação do Campo é citada no seu art. 8º, § 1º, o qual afirma que “[...] os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural”.

Dentre as estratégias previstas nos anexos do PNE para a Educação do Campo, destacam-se os seguintes itens: manter programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas do campo, bem como de produção de material didático e de formação de professores para a Educação do Campo, com especial atenção às classes multisseriadas. Assim como desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, com a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, em prol da Educação do Campo e da educação indígena. Além disso, ampliar a educação escolar do campo, quilombola e indígena a partir de visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação da identidade cultural. (BRASIL, 2014).

As estratégias para a Educação do Campo contidas no PNE estão em consonância com os objetivos do PRONERA sobre propor projetos pedagógicos que sejam adequados à cultura dos camponeses. O PNE de 2014 a 2024 ainda está em voga, e somente com poucos meses de sua aprovação não foram consolidadas a maioria das ações direcionadas a Educação do Campo.

3.3 Educação do Campo para o Camponês

As discussões em torno da Educação do Campo no Brasil nas décadas de 1990 e 2000 têm sido mais veementes no que diz respeito a galgar o espaço que ela merece no contexto da educação brasileira. Seminários, conferências e vários outros debates têm como meta colocar na agenda de discussão das políticas uma Educação do Campo que contemple o camponês.

O campo brasileiro é tomado por interesses diversos, que muitas vezes se afastam de fazer valer a voz e vez daqueles que são os principais atores do processo educativo da

Educação do Campo, colocando em primeiro plano elementos ligados a alavancar a produção, em detrimento dos grupos culturais instalados no campo.

3.3.1 O camponês

Para Shanin (2005), conceituar o camponês é tarefa difícil pelas inúmeras características que esse ator assume, conforme o tempo, o lugar vivido e o contexto societário. O autor afirma que existe dentre as possibilidades de compreender o camponês a concepção generalista, na qual os estudiosos se debruçam sobre as similaridades e aproximações que o termo camponês apresenta, independente das diferenças entre as sociedades.

Para a identificação são estabelecidas seis categorias que diferem o camponês de outros atores sociais, sendo elas: a economia de subsistência artesanal baseada na atividade laboral generalista, diferente do trabalho especializado do latifúndio; a organização política marcada pela luta e pela rebelião contra a exploração capitalista; as formas de se aprender baseadas na tradição oral; a organização social em aldeias com um centro mercantil e uma autoridade estatal; a dinâmica social específica da sociedade camponesa com o tempo marcado pelo ano agrícola e suas fases; finalmente a coletividade na produção.

Adepto da concepção geral, Tardin (2012) afirma que camponês provém de condições históricas, sociais e políticas adversas, pois ele sofre agressões no transcorrer histórico, é ativo nos processos de rebeliões e apresenta alto grau de radicalidade em sua ação política.

O camponês vive do campo quase que de maneira artesanal e no cotidiano é preciso transformar a natureza para garantir seu sustento. Para sobreviver é necessário conhecer a biodiversidade existente e de como se atua nela para que se faça a produção de alimentos, desde o extrativismo ao plantio, perpassando pela criação de animais. Os conhecimentos denotados nem sempre são científicos, também são obtidos de maneira prática e o erro e o acerto são procedimentos que concretizam práticas reorientadas pela experimentação.

Para Tardin (2012), uma característica do campesinato é a coletividade, pois os valores humanos da solidariedade são evidenciados em várias ações. Dentre elas a ajuda mútua na perda de safras, os mutirões, organização de festas, empréstimo de ferramentas, até

em auxílio ao sistema público na construção e reforma de estradas, fato que demonstra a união desse grupo.

A estruturação familiar camponesa é patriarcal. É considerada boa mulher aquela que “cuida do marido”, expressão que carrega uma carga de trabalho envolvendo o cuidar da casa e dos filhos e também executar alguns trabalhos agropecuários. Desta forma, a mulher é relegada a segundo plano nessas decisões familiares e tem poucos direitos de participar dos negócios que envolvem as transações financeiras de compra e venda da produção

As lutas sempre foram a tônica da vida do camponês. Ora pela terra, ora pela liberdade, os camponeses sempre estiveram envolvidos em alguma contenda. Vê-se vários casos exemplares, quais sejam os índios com os colonizadores portugueses, os escravos com os senhores escravistas, os camponeses com os fazendeiros latifundiários, esses embates detêm sempre a pecha de acusações da insignificância dos grupos marginalizados no que diz respeito a produzir e trabalhar para o desenvolvimento do país.

Durante a ditadura militar, iniciada em 1964, o governo deu incentivos políticos e financeiros a pessoas que quisessem adentrar para o interior do Brasil e aderir a um modo de produção mecanizado em grandes extensões terras. Dessa maneira, a posse e a exploração de terras interioranas foram alavancadas pela via pública.

Com a redemocratização do Estado brasileiro, surgiram outras formas de impulsionar o modelo das grandes extensões de terra e a produção agrícola mercantilizada. Pela via privada, as empresas multinacionais e transnacionais fomentaram ações pautadas na biotecnologia, na informática satelitizada e na flexibilização das políticas dos países produtores para imporem um modelo econômico em consonância com o neoliberalismo. Esse quadro degradou a vida no campo, pois em nome da produtividade a forma de vida camponesa foi tratada como arcaica e atrasada, uma barreira para a modernização do campo.

Para existir, os camponeses contrários ao movimento da exploração capitalista no campo resistiram e se uniram em movimentos organizados de luta pela terra que, fundados no socialismo e na ideologia marxista, formaram uma identidade com base nos preceitos da coletividade.

O desapego do individual nos camponeses se coaduna com a própria perspectiva de vida coletiva. Eles foram aqueles que precisaram se unir e edificar, se tornar um corpo único para reivindicar seus direitos, e, assim, sobreviverem frente a uma sociedade regida por outros preceitos, a qual apregoa o individualismo, a competição e a exclusão como fonte de desenvolvimento e progresso.

O camponês, marginalizado em um país que sempre teve o latifúndio como o modelo de estruturação do campo e como referência de produção, tenta buscar seu espaço e seus direitos na sociedade. Essa tarefa somente se concretiza pela via dos movimentos sociais organizados, que, invariavelmente, entram em conflito com os latifundiários. Uma das demandas inerentes a essa luta é uma educação camponesa, que reforce sua identidade e a posicione frente às relações de poder, diante dos demais grupos presentes no campo.

3.3.2 Os professores

A discussão da formação de professores para as escolas do campo passa pela concepção epistemológica de escolarização. Caso haja uma opção por uma escola de cunho iluminista, racional, e do lado das perspectivas mercadológicas, é fato pensar o campo como local de produtos e produções comercializáveis, em que o trabalhador não é o camponês, e sim alguém que vende seu serviço ao latifundiário. Não obstante, ao pensar a escola com base em um ideário social de coletividade, e de crítica ao sistema social, significa compreendê-la como capaz de rearranjar a sociedade e permitir a autonomia dos camponeses em relação à dominação existente.

A opção da Educação do Campo pelos movimentos sociais de batalha pela terra é pautada nos princípios de sua luta, ou seja, o marxismo como filosofia, o socialismo como política e a coletividade como prática. Educar, nesse contexto, difere em pensamento e procedimentos na condução pedagógica. A formação dos professores com as características apresentadas é constituída por currículos específicos para essa construção identitária, pois os currículos genéricos não atingem o objetivo de enfatizar as peculiaridades do camponês.

Jesus (2010), ao analisar a formação de professores do campo, afirma que é comum nas universidades a organização de currículos voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades para exercer a profissão, sem a preocupação de verificar nos alunos a pertença a um grupo cultural. Currículos que levem em conta os conhecimentos dos grupos culturais minoritários, tais como quilombolas, indígenas ou camponeses ainda se constituem em ações isoladas.

Na formação de professores para o campo têm sido experienciadas licenciaturas que especificam a formação voltada para determinados grupos culturais marginalizados. Os exemplos contundentes nesse sentido são as licenciaturas indígenas, quilombola e as ligadas

ao MST. A predominância dos currículos é na formação genérica, mas essas pequenas inserções demonstram a preocupação de defender a cultura desses grupos e validar alguns significados que lhes são comuns.

Para Arroyo (2007), os movimentos sociais pretendem que os currículos de formação de professores contenham saberes que incidam sobre os seguintes assuntos: as questões sobre o equacionamento da terra ao longo da história; as tensões entre o campo e o latifúndio; a monocultura; o agronegócio; a agricultura familiar; os problemas da reforma agrária; a expulsão da terra; os movimentos de luta pela terra dos camponeses, quilombolas e povos indígenas. Nesses programas seriam contempladas a construção histórica das escolas do campo, do sistema escolar e as especificidades da gestão da escola do campo.

Caldart (2003), baseada nos estudos de Makarenko⁷, defende que para a escola do campo conseguir êxito é necessário que os educadores pensem não em um ser sozinho, que tenta cumprir um papel social. Mas, sim um coletivo de educadores que, engajados com a comunidade e com os educandos, garantam um ambiente educativo favorável na escola. Com isso, é possível criar e recriar estratégias de formação humana e relações sociais, avaliando o andamento do conjunto de atividades da escola, e, assim, conseguindo acompanhar o processo aprendizagem/formação. A autora propõe que os educadores ampliem sua visão para além da comunidade, e irradiem esse olhar para os trabalhadores da terra, à coletividade do MST e de outros movimentos ligados às mesmas reivindicações.

Para que a Educação do Campo seja efetivada, é importante que os docentes estejam e sejam do campo, pois sentem e conhecem as dificuldades, compreendem os sentidos e significados gerados pelo grupo. Os movimentos sociais denunciam que, na realidade, há em muitas escolas professores alocados que detêm poucos vínculos com a comunidade. Para trabalhar, os docentes vão diariamente da cidade ao campo e vice-versa e, na maioria das vezes, reforçam uma visão urbana de educação que desvalorizam as coisas do campo. (CALDART, 2003)

Os professores da Educação do Campo, na perspectiva dos movimentos sociais, têm desafios a serem superados. Estes se iniciam na necessidade de se ter uma formação adequada que consiga prever uma identidade alinhada aos princípios da sociedade, prevista por eles, até a busca de educadores que tenham afinidades com o campo são questões a serem resolvidas.

⁷Anton Semionovitch Makarenko, educador russo que defendeu a ideia de exigir o máximo do homem com maior reverência a seu respeito. Também enfatizou que a pedagogia é uma prática essencialmente social e capaz de modificar a sociedade.

3.3.3 A prática pedagógica

Na perspectiva dos movimentos sociais, a Pedagogia da Alternância, a Pedagogia da Terra e a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire são os pressupostos teóricos e metodológicos que baseiam as práticas pedagógicas da Educação do Campo. Essas proposições possuem aspectos que diferem das comumente desenvolvidas nas cidades. As diferenciações se situam no âmbito da temporalidade escolar, na condução do processo pedagógico e na concepção ideológica sobre a educação.

Um contraponto a uma boa educação no campo são as salas multisseriadas⁸ na Educação do Campo brasileira. Hage (2011) denuncia que a precariedade é notória nessas escolas, pois é comum o improvisado de salas de aula em barracões, igrejas, lugares adaptados muitas vezes com espaços diminutos, sem iluminação e ventilação adequada, com número de carteiras inferior ao número de alunos. Enfim, sem as condições mínimas para alguém aprender. O autor soma às questões de estrutura física, a falta de preparação dos docentes no trato pedagógico com alunos de vários anos escolares no mesmo espaço de sala de aula, e descreve as estratégias de formar grupos ou fileiras de alunos da mesma série dentro da sala de aula, uma maneira de seriar dentro das salas multisseriadas.

A Pedagogia Libertadora nasce entre 1950 e 1960 em resposta a aspectos advindos do momento social brasileiro, a industrialização e, decorrente dela, a opressão aos trabalhadores da época. Na tentativa de vislumbrar outras possibilidades sociais, Paulo Freire cunha uma proposição de educação que deveria trazer à tona os meandros da dominação e a condição dos opressores e dos oprimidos, para que a tomada de consciência seja um passo para o engajamento em uma luta que tivesse como objeto a mudança social.

Schwendler (2001) afirma que a Pedagogia Libertadora se fez presente na constituição do MST. O reconhecimento, enquanto indivíduos sem terra, e dos processos que os excluem da terra fez nascer os movimentos sociais, e nesses espaços os trabalhadores se convenceram da necessidade de lutarem pelos seus direitos.

A autora explicita que a educação freireana parte da prática social e da história de vida dos educandos e amplia esses saberes para outros não conhecidos. Para Paulo Freire, partir do conhecimento dos educandos não significa ficar somente nele, se deve ir para além do que já é sabido pelos educandos. Além disso, a base ideológica sustentada na valorização

⁸ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP (2007) as classes multisseriadas são aquelas que possuem alunos de diversos níveis e série em umem uma mesma turma.

da história e da cultura dos educandos na conscientização sobre a opressão como uma possibilidade de outro agir no mundo, constituem-se em aspectos com plena aderência aos preceitos do MST.

Para Antonio e Lucini (2007), a disseminação das ideias da Educação Libertadora e o trabalho por temas geradores na Educação do Campo acontecem principalmente pelas orientações dos sistemas de educação municipais e estaduais, por intermédio do MST e pela formação dos professores do campo. Contudo, é comum empreender nessa prática um erro que se torna crucial, que é colocar a Educação Libertadora como simples técnica e não utilizá-la com um fim de transformação social.

Na proposta freireana para a educação, são elencados três momentos. No primeiro, o professor é pesquisador e investiga o vocabulário empregado pela comunidade e seus modos de vida. No segundo é escolhido o Tema Gerador, que é levantado pelo educador de acordo com a cultura do grupo e de um problema vivido por eles. Os temas podem ser aprovados em assembléia ou em outros momentos de convalidação democrática. Em terceiro, mediante a problematização busca-se a superação da visão ingênua por um olhar crítico e transformador da sociedade.

A Pedagogia de Alternância nasceu na França entre as duas guerras mundiais e foi produto da indignação de um pai francês, James Peyrat, diante da insatisfação de seu filho com o currículo da escola que se distanciava da realidade. Uma educação diferenciada era solicitada com períodos pedagógicos da escola e períodos junto à família. No Brasil, a Pedagogia de Alternância surge no final dos anos de 1960, quando os atores locais entram em contato com o modelo italiano e fundam as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), por meio da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil (UNEFAB) e das Casas Familiares Rurais (CFRs) no Espírito Santo. (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011).

A Pedagogia de Alternância consiste em alternar tempos de estudo na escola e tempos de estudo na comunidade. Freitas (2007, p. 35), ao observar a prática afirma que:

O funcionamento dos cursos é em regime de alternância entre tempo- escola e tempo-comunidade, o que garante o vínculo dos estudantes com suas comunidades de origem. A proposta de alternância integra o aluno à atuação na construção dos conhecimentos necessários à sua formação como professor do campo.

A Pedagogia da Alternância se ajusta às necessidades dos sujeitos do campo no nível do Ensino Médio e da educação de jovens e adultos, pois suas características se moldam às condições de jovens e adultos do campo, os quais têm seu tempo tomado com as tarefas ligadas aos cuidados com a terra, plantação e criações. A diminuição do tempo de escola e a

prática pedagógica ligada às atividades cotidianas conferem à Pedagogia da Alternância uma proposta condizente com a vida do camponês.

O parecer CEB nº 01/2006 do Conselho Nacional de Educação indica que a metodologia adequada para a Educação do Campo é a Pedagogia de Alternância e complementa que existem três tipos de alternância. Na alternância justapositiva, os tempos de trabalho e de escola não têm relação. Na alternância associativa, existe alguma relação entre o cotidiano laborioso e a educação de uma simples adição; Por fim, na alternância integrativa real, existe uma compenetração efetiva entre a vida socioprofissional e educacional.

Segundo Passos e Mello (2012), na Pedagogia de Alternância integrativa real o aluno fica uma semana em regime de internato nas CFRs e duas semanas nas propriedades dos pais, que é chamado de meio profissional. Nas duas semanas em casa o jovem discute a realidade com a família, dissemina conhecimento na comunidade e realiza experiências. Na semana de internato, os jovens discutem os problemas levantados nas propriedades dos pais e buscam novos conhecimentos para a compreensão e resolução.

Na Pedagogia de Alternância, para alinhar conhecimento científico ao conhecimento popular, são utilizados quinze instrumentos pedagógicos. Aqui destacaremos quatro. A pesquisa participativa tem como objetivo fazer um diagnóstico crítico da realidade; o plano de formação composto pelos temas geradores organizados a partir dos dados coletados, os conhecimentos do núcleo comum da educação fundamental e médio profissionalizante; o plano de estudo se consubstancia em roteiro de pesquisa elaborado em conjunto com o monitor que tem como tema a realidade profissionalizante a ser estudada. Essa pesquisa é realizada com a família e a comunidade no tempo em que o estudante fica na propriedade; a colocação comum é o relato sobre os resultados das pesquisas realizadas com a família e a comunidade e a ficha pedagógica é o material didático elaborado pelos monitores, tendo como base o plano de estudos.

A Pedagogia de Alternância é uma proposta que busca alinhar a teoria e a prática vivencial dos camponeses em sua formação, a pesquisa, o levantamento das dificuldades e a resolução é o caminho teórico-metodológico. As bases ideológicas desta pedagogia são calcadas na relação dialética entre teoria e prática, a práxis, sem que haja a superioridade da teoria sobre a prática, tampouco da prática sobre a teoria, e sim uma relação de reciprocidade entre ambas.

Pedagogia da Terra é a denominação dada ao curso de formação de professores embasado na ideologia do MST. Porém, o nome não foi criado com esse intuito. Na Universidade Unijuí, no Rio Grande do Sul, houve o primeiro curso de formação de

professores para integrantes do MST. Durante a discussão sobre o título de um jornal que circularia na comunidade, com o objetivo de debater as questões do campesinato, os participantes do curso discordaram do nome sugerido primeiramente, “Acadêmico” e, em seu lugar, preferiram “Pedagogia da Terra”, pois indicava as suas origens. O nome do jornal acabou tornando-se o nome do próprio curso de formação de professores consubstanciado pelo ideário do MST.

A Pedagogia da Terra tem entre seus preceitos uma formação de professores cujo foco seja o camponês. Suas características advêm do entendimento de que os processos pedagógicos nascem da relação do camponês com o ambiente em que vive, ressaltando as maneiras da produção agrícola.

Gadotti (2005) confere outro sentido à Pedagogia da Terra, e faz relação com a Ecopedagogia e a Educação Sustentável. Para o autor, essa pedagogia tem a finalidade de reeducar homens e mulheres, principalmente homens e mulheres ocidentais que carregam uma cultura cristã e predatória. Caso a Educação Sustentável falhe, a terra não será mais a toca do bicho homem como fala Paulo Freire. A terra será considerada somente um espaço de sustento e de domínio tecnológico, objeto de pesquisa e ensaio.

O autor apresenta os seguintes princípios para uma Pedagogia da Terra: 1) o planeta como uma única comunidade; 2) a Terra como mãe, organismo vivo e em evolução; 3) uma nova consciência que sabe o que é sustentável, apropriado, e faz sentido para a nossa existência; 4) a ternura para com essa casa; 5) nosso endereço é a Terra; 6) a justiça sociocósmica: a Terra é um grande pobre, o maior de todos os pobres; 7) uma pedagogia biófila (que promove a vida): envolver-se, comunicar-se, compartilhar, problematizar, relacionar-se entusiasmar-se; 8) uma concepção do conhecimento que admite só ser integral quando compartilhado; 9) o caminhar com sentido (vida cotidiana), uma racionalidade intuitiva e comunicativa: afetiva, não instrumental; 10) novas atitudes: reeducar o olhar, o coração; 11) cultura da sustentabilidade: ecoformação; 12) Ampliar nosso ponto de vista.

Os princípios de Gadotti (2005) são coincidentes com os do MST no que concerne à Educação do Campo, pela inferência feita ao valorar a terra como bem maior existente e os cuidados tomados com o ecossistema. Para o MST, a educação deve inculcar em seus educandos a importância e os cuidados com a terra para quem vive dela e nela.

Segundo Freitas (2007), a Pedagogia da Terra está presente em várias universidades federais e estaduais. A Universidade Federal do Pará (UFPA), por exemplo, ofereceu entre 2002 e 2005 a Pedagogia da Terra por meio da Pedagogia de Alternância, com 70% de aulas cumpridas em sala e 30% na comunidade.

Pedagogia Libertadora, Pedagogia de Alternância e Pedagogia da Terra são proposituras que fortalecem a cultura camponesa com seus modos e hábitos de vida e representações. Nesse contexto de valorização, um confronto com a hegemonia do agronegócio, da mecanização do campo, do latifúndio e da exploração camponesa é revelado pelas práticas pedagógicas desenvolvidas.

4 CULTURA E CURRÍCULO MULTICULTURAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O neoliberalismo, proposta adotada pela maioria dos países do mundo na reconfiguração da economia mundial após a década de 1960, tendo como ideário as obras de Friedman e Hayek, preconizou a minimização do Estado no contexto de suas obrigações no tocante aos direitos públicos da população e maximização da iniciativa privada. Também é fato o fortalecimento dos sistemas de controle e regulação nas áreas sociais, tais como na educação e na saúde.

A hegemonia do neoliberalismo tem como ponto de partida a decadência do capitalismo *keynesiano* que indicava a política do “pleno emprego” e do fortalecimento dos sindicatos. Após 1960, essas políticas apresentaram sinais de decadência, e conseqüente inconsistência nas relações de compra e venda, sustentáculos do capitalismo. O principal sinal dessa crise foi a “estagflação” que, segundo Melo Neto e Santos (2005), significa a estagnação econômica acrescida da inflação acelerada.

Os princípios neoliberais de competitividade e seletividade apregoaram que a dificuldade de inserção dos indivíduos nos processos sociais era devido às próprias incapacidades dos sujeitos vencerem e conseguirem permanecer no grupo dos pertencentes à dinâmica social. Para aqueles que não conseguiram êxito, restava compor o grupo dos excluídos.

Na esteira do neoliberalismo, movimentos intelectuais contra-hegemônicos emergem, dentre eles a Pós-modernidade e o Pós-colonialismo. A Pós-modernidade⁹, corrente ideológica questionadora dos valores inerentes à modernidade e dos ideários apregoados desde o iluminismo, sendo eles a razão, a ciência e o progresso, também coloca em jogo os saberes totalizantes que tentam explicar os fenômenos do universo a partir de regras gerais. Isso ocorre pois as generalizações científicas universais para a Pós-modernidade estão sempre a mercê das forças dominantes e nelas se inserem os princípios de submissão e controle daqueles que dominam as potencialidades da ciência em direção aos menos favorecidos desses preceitos.

⁹ Transformações culturais e sociais permitem descrever o presente período histórico como suficientemente diferente do período conhecido como Modernidade para poder ser caracterizado como uma nova época histórica — a Pós-modernidade. Entre as características que distinguiriam a Pós-modernidade da Modernidade apontam-se, entre: incredulidade relativamente às metanarrativas; deslegitimação de fontes tradicionais e autorizadas de conhecimento, como a ciência, por exemplo; descrédito relativamente a significados universalizantes e transcendentais; crise da representação e predomínio dos “simulacros”; fragmentação e descentramento das identidades culturais e sociais. (SILVA, 2000, p. 94).

Com a razão e o progresso, os modernistas acreditavam que se avançaria para tal estágio de desenvolvimento social que todos poderiam desfrutar dos benefícios causados. Contraditoriamente, para os pós-modernistas esses fatores acentuaram ainda mais as divisões sociais, consubstanciando processos capitalistas de exploração, individualização e aculturação.

No Pós-colonialismo a reprodução das relações coloniais da idade média, historicamente ultrapassadas na maior parte do mundo, são reproduzidas com outra roupagem, sendo que o colonizador confere ao “outro” colonizado *status* de diferente, exótico e digno de fascínio. No colonialismo a relação cultural entre colonizador e colonizado baseia-se na cultura ocidental como referência de algo superior e melhor que as culturas dos outros lugares do mundo. Por conseguinte, para colonizar faz-se necessário além da dominação material, também o predomínio cultural sobre o colonizado.

O movimento pós-colonial retifica o processo de dominação cultural, pois apesar de haver uma tentativa de imposição cultural eurocêntrica os movimentos das minorias são representativos e no contato de colonizadores e colonizados promove-se um entrecruzamento de culturas, em que dominantes e dominados sofrem modificações em suas estruturas.

Sob a égide dos movimentos da Pós-modernidade e Pós-colonialista, McLaren (1997) concebe quatro tipos de multiculturalismo, são eles: crítico, conservador, humanista liberal e liberal de esquerda. Para o autor, o multiculturalismo conservador pretende constituir uma cultura comum, por meio da deslegitimação das línguas estrangeiras e dos dialetos étnicos e regionais em detrimento da língua oficial da cultura dominante, o inglês. A cultura comum é fim a ser atingido a partir da descaracterização das outras culturas ditas como menores e desprovidas de qualquer saber que seja importante.

No multiculturalismo humanista liberal existe uma igualdade natural entre as pessoas das diferentes etnias. Sendo assim, é possível uma competição em condições iguais entre pessoas diferentes na sociedade capitalista. Comumente observam-se esses preceitos nas comunidades anglo-americanas. As diferenças para os humanistas liberais são constituídas biologicamente e as mesmas não interferem na igualdade intelectual das etnias. Portanto, negros, índios e brancos, nesse contexto, possuem as mesmas condições de acesso aos bens sociais.

O multiculturalismo liberal de esquerda essencializa as diferenças culturais e ignora a construção histórica cultural dos grupos. Com isso, as relações de poder no que tange à significação e o conseqüente compósito cultural dos grupos não são consideradas pelos multiculturalistas liberais.

O multiculturalismo crítico se recusa a ver a cultura como não conflitiva, harmoniosa e consensual. A democracia para os críticos é tensa, compreendida como campo de luta pelas significações e a noção de diferença é produto da história, do conflito e do poder pela representação, pelo significado e pelo significante. Os críticos consideram que a língua e o pensamento ocidental são construídos por oposições binárias como branco/preto, bom/ruim, normal/perturbado, sendo que as ideias de progresso são baseadas naqueles colocados em primeiro, a identidade, em relação ao segundo, a diferença.

4.1 Cultura

Cultura, segundo Cuche (2002), é um termo advindo do latim que no século XIII, na França, descrevia uma parcela de terra cultivada. Somente no século XVI há remissões à cultura como uma ação e não como o anteriormente concebido, um estado de coisas, ou seja, a concepção transita do sentido de coisa cultivada, o estado, para o ato de cultivar, a ação.

No século XVIII, o termo cultura quase sempre era seguido de um complemento: cultura das artes, cultura das letras, cultura das ciências, porém progressivamente o termo libera-se de seus complementos e designa a formação e a educação. Ainda, no século XVIII, a cultura apresenta-se sempre no singular, refletindo o universalismo do conceito, pois a mesma servia a variados propósitos, independente das diferenças dos povos ou das classes sociais.

Na França do século XVIII, a cultura se aproxima à evolução e razão, aspectos centrais do iluminismo. Também se achega do campo semântico da terminologia “civilização”, pois ambas possuem e representam as mesmas concepções.

No mesmo século, surge uma palavra sinônima do termo cultura, “*kultur*”, uma crítica dos intelectuais alemães ao modo de vida da corte, pois valorizava e tentava copiar a maneira civilizada da corte francesa em detrimento das artes e da literatura alemã. *Kultur*, para os alemães, era o conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que unem uma nação. As concepções de cultura francesa e alemã do século XVIII são vertentes básicas para a definição de cultura, sendo que a primeira promove uma visão universalista e a outra particularista de cultura.

Nos séculos XIX e XX vários estudos desenvolveram concepções de cultura coligadas à vertente antropológica na tentativa de explicar a conformação cultural da sociedade, ora compreendia-se a cultura como construção histórica, ora como elemento que

inferia nos processos de organização social. Para Mello (2008), autor que concebe a cultura como elemento antropológico, a cultura no seu sentido macro é todo o conjunto da obra humana.

Na década de 1960, os Estudos Culturais emergem de forma organizada a partir da criação do *Centre for Contemporary Cultural Studies*, na Universidade de *Birmingham*, Inglaterra. Criação de Richard Hoggart, inspirado na sua pesquisa “A Utilização da Cultura”. O foco dos estudos seria as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, ou seja, as formas culturais, instituições e práticas culturais. (JONHSON ET. AL, 2006)

Sobre o início dos Estudos Culturais, Hall (2003, p. 2), em entrevista concedida à Heloisa Buarque de Hollanda e Liv Sovik, afirma o seguinte:

Quando criamos o Centro, os Estudos Culturais não existiam e não era nosso projeto criá-los. Procurávamos apenas abrir uma área de pesquisa e estudos críticos. Essencialmente como uma área transdisciplinar. Nunca pensamos em criar uma disciplina que substituísse as outras. É ainda assim que vejo hoje os Estudos Culturais. Necessariamente transdisciplinar. Necessariamente com posições críticas em relação ao que as outras disciplinas fazem ou não fazem ou não podem mais fazer. Acho que os Estudos Culturais são uma área polêmica porque está sempre atenta para o que está se fazendo nas outras disciplinas e que se pode retirar delas para a crítica da cultura e o que nelas deve ser deixado de lado. Não me vejo como o Pai dos Estudos Culturais, eu não criei o Centro. Nós trabalhamos com figuras como Edward P. Thompson, Richard Hoggart e Raymond Williams, mais velhos do que eu, mais Estudos Culturais do que eu... Aliás, até hoje, 20 anos depois, não sinto nenhuma vontade de dizer: “Isto é o que os Estudos Culturais são”. Não sou patriótico em relação aos Estudos Culturais, nem me sinto responsável por eles. Trabalho ruim se faz em todas as disciplinas. Sei dizer o que se faz nessa área de importante, o que está na ponta, o que está abrindo novos campos de reflexão. Os Estudos Culturais não começaram sozinhos. Surgiu relacionado a outros movimentos da época como as políticas de cultura, o feminismo, os estudos multiculturais, sobretudo aos estudos pós-coloniais, enfim, a uma enorme gama de novos trabalhos críticos nas ciências humanas. Vejo os Estudos Culturais como um poderoso fio nessa trama.

Hall (2003) caracteriza o período como um movimento de mudança compreendendo o feminismo, os estudos multiculturais e também os Estudos Culturais. O autor coloca em destaque os Estudos Culturais como um campo interdisciplinar que pode abarcar outras disciplinas, e ter em sua gama de estudos aqueles que demonstram como a cultura se constrói e se reconstrói, a partir das representações veiculadas pelos grupos envolvidos.

Para os teóricos dos Estudos Culturais, a cultura é um campo de produção de significados, produto dos grupos situados em posições distintas de poder que lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. Os Estudos Culturais destacam o papel central desempenhado pela cultura também nas transformações da vida local e cotidiana, insistindo que as lutas pelo poder tendem a se desenrolar no campo simbólico e

discursivo, ou seja, no campo da cultura. Tais lutas derivam da divergência de interesses entre os grupos ao impor seus significados aos demais. Ou seja, na esfera cultural travam-se disputas em torno do processo de significação do mundo social. A cultura é, em resumo, um espaço no qual, em meio a relações de poder, são produzidas identidades e diferenças. (HALL, 2006).

A cultura, portanto, é um campo de luta pelas representações em que se imbricam relações de poder existentes a partir do contato entre uma ou mais culturas. A cultura é um campo de luta pela validação de determinadas representações e invalidações de outras. O presente estudo optará por essa concepção de cultura.

Diferentemente das versões da antropologia, para os teóricos dos Estudos Culturais as culturas atuais são híbridas, pois a emergência da sociedade globalizada conferiu uma formação societária proveniente do cruzamento cultural. Nesse aspecto, os Estudos Culturais compactuam com o ideário de hibridismo de Bhabha (1997). Para o autor, o hibridismo não é a simples apropriação ou adaptação, mas um processo por meio do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, pelo distanciamento de suas regras habituais ou inerentes à transformação.

Nesta perspectiva, o ato de negociar com o diferente demonstra uma insuficiência dos nossos próprios sistemas de significação. Para o hibridismo, as dissonâncias a serem atravessadas, as disjunções de poder ou oposição a serem contestadas, os valores éticos e estéticos a serem traduzidos, são elementos que não permanecerão os mesmos no processo de transferência.

A evolução dos meios de comunicação, principalmente dos tecnológicos, propiciaram novas configurações dentro da estrutura da sociedade, evidenciando a expansão e inserção da cultura global dominante em todos os lugares do mundo e, contraditoriamente, a cultura local também se mostra reflexiva no mundo globalizado. Como exemplo, se veem atualmente práticas sociais como a culinária e a música divulgadas midiaticamente e assim disseminadas em contextos distintos de sua origem. Quando entram em contato com as culturas locais formam um hibridismo no modo de pensar e agir no cotidiano da sociedade.

Neste novo contexto social-global no qual o “sistema nervoso” é dominado pela virtualidade que movimenta sociedades com estágios de desenvolvimento e modos de vida distintos, há conflitos e impactos do ponto de vista cultural quanto ao sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro - sobre a “cultura” em um sentido mais local gerando uma mudança social do ponto de vista cultural. (HALL, 1997).

Para Hall (2003), a cultura não pode mais ser estudada de maneira secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo mover-se; tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior.

4.2 Identidades

Woodward (2000) classifica a identidade em perspectivas essencialistas e não essencialistas. A identidade essencialista pode ser baseada tanto na história como na biologia. Isso explica porque determinados grupos requisitam a superioridade pelas “verdades” biológicas e pelo seu poder frente a outros grupos, fato construído historicamente. As não essencialistas se baseiam em como as diferenças são produzidas e firmam, por algum tempo, identidades que mudam conforme as relações de poder vigente.

Hall (2006), um autor não essencialista, é simpático à afirmação que as identidades pós-modernas estão sendo descentradas, isto é, deslocadas ou fragmentadas. A descentração que o autor confere às identidades na Pós-modernidade foi impactada pelo avanço das ciências humanas e sociais.

O teórico aponta cinco descentramentos e a primeira descentração foi quando o marxismo retirou do ponto central de análise o homem com suas perspectivas individuais e em seu lugar colocou as relações sociais. O fato impactou em duas proposições básicas da filosofia, a existência de uma essência universal de homem e a concepção de que a vida é atributo de cada indivíduo singular. O segundo dos descentramentos ressaltou a teoria freudiana que indicava que nossos desejos, nossa sexualidade, e nossas identidades são formadas por processos psíquicos do inconsciente, o que se diferenciava das explicações da modernidade, as quais eram baseadas na razão.

O terceiro descentramento está associado ao trabalho do linguista Ferdinand Saussure, que influenciou Jacques Derrida na concepção de que o falante nunca conseguirá fixar o significado de uma forma final, pois as palavras são multimoduladas. O significante procura um único significado, mas outros significados surgem sem nenhum tipo de regra ou controle. Assim, as coisas se tornam mutáveis, voláteis, diferentes. O quarto descentramento baseia-se nos estudos de Michel Foucault e sua concepção de “poder disciplinar”, que tende a

regular as pessoas e seus corpos, vigiar e assim governar a espécie humana objetivando produzir um corpo dócil.

O quinto descentramento enfoca o feminismo e os movimentos sociais dos grupos marginalizados da década de 1960 como os dos negros, os contraculturais, os antibélicos, os gays. Todos esses requisitavam uma identidade social característica do seu grupo. Esses movimentos marcaram a origem da política de identidade.

Com os cinco descentramentos, a identidade na Pós-modernidade é fluida, instável e cambiante, pois o sujeito tornou-se contingente e em variados momentos assume posições de diferença ou identidade frente às relações de poder. Tome-se como exemplo o caso das mulheres pertencentes a uma classe abastada que assumem a condição de opressoras, mas seguem oprimidas nas relações de gênero.

No âmbito dos Estudos Culturais, identidade e diferença são termos antagônicos e essenciais para o entendimento das representações socialmente veiculadas. A identidade define aquilo que nos aproxima de certos grupos e nos afasta de outros. Radicalmente distinta do conceito biológico, que a considera inata e modificável conforme vamos amadurecendo, para Hall (1997), a identidade se constitui a partir dos discursos. A identidade se liga intimamente a um processo de significação, que ao interagir com a sociedade sofre ressignificações a todo instante. A maneira de ver o mundo muda à medida que nossa identidade é refeita. Portanto, inexistente uma identidade fixa, posto que ela se modifica quando os significados de que dispomos são confrontados pelos significados que nos rodeiam.

Para Hall (2006), existem três concepções de identidade: do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito Pós-moderno. Para o Iluminismo, o sujeito nascia com sua identidade localizada em um núcleo interior e se desenvolvia permanecendo praticamente sem modificações durante toda sua existência. Para o sujeito sociológico, o núcleo interior era apenas o ponto de partida para as alterações decorrentes da relação com o mundo exterior, por meio da adaptação ao mundo cultural e social. O sujeito Pós-moderno, por sua vez, enfrenta a fragmentação social e o embate com várias culturas e suas diferentes representações. Como consequência, ele acompanha esse movimento adquirindo identidades distintas conforme o momento, podendo ser, inclusive, contraditórias.

Toma-se como exemplo disso um homem branco e uma mulher negra. Em uma sociedade marcada pela hierarquia, o homem estabelece uma relação de dominância em relação à mulher. Todavia, em se tratando de uma mulher branca, ela sempre estará em posição vantajosa com relação aos homens negros.

A proposição de possibilitar voz e vez às diferentes culturas, historicizar como os discursos das minorias não sendo subjugados, e confrontá-los com as tendências das culturas dominantes de universalizar as identidades, poderá promover a constituição de identidades que percebam que um mesmo elemento da cultura será alvo de várias significações.

O reconhecimento crítico das relações de poder expressas pelos discursos, principalmente daqueles que efetivam as representações dignas de serem consideradas como importantes, enquanto outras, pelo contrário, dado que são oriundas de grupos culturais desprestigiados, são consideradas impróprias e de menor valor social, auxiliarão na consecução de uma sociedade democrática, na qual os significados podem ser veiculados livremente sem qualquer discriminação pela sua origem.

4.3 Currículo

Para Sacristán (2000), os currículos são expressão do equilíbrio entre as forças que gravitam sobre os sistemas educativos. Para o autor querer reduzir a problemática do ensino às questões técnicas implica em uma redução que desconsidera os conflitos de interesse que estão presentes no mesmo. O currículo é resultado de tramas culturais, políticas, sociais e escolares. Está carregado de valores e pressupostos que precisam ser decifrados. Portanto, o currículo não é neutro, pois ele reflete o conflito entre interesses de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.

As escolas, instituições e os sistemas educacionais, pela via do currículo, adotam uma postura seletiva frente à cultura geral. Com isso, alguns elementos culturais serão selecionados para estarem no currículo e serem discutidos na escola e outros são descartados e não são dignos de serem escolarizados.

O currículo, ao selecionar os elementos da cultura geral, não o faz de maneira despreziosa, posto que existe um amplo confronto de interesses. Grupos e classes sociais esperam mais de determinados componentes e menos de outros. O currículo como mecanismo social se coloca na maioria das vezes a favor dos grupos dominantes e refletem os modos de vida deles.

O currículo não se reduz somente a práticas pedagógicas, tendo em vista que ações de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção, de criação intelectual, de avaliação e outras que incidam sobre a ação pedagógica, também são elementos do currículo

(SACRISTÁN, 2000). Com isso posto, desde as maneiras de organizar a entrada dos alunos em sala, o uso ou não do uniforme escolar até os procedimentos didáticos em sala são atividades curriculares.

Para Silva (2006), o currículo tem interferência direta na construção das identidades e, conseqüentemente, produz significados e representações. No aspecto dos significados, o currículo é uma trama de denotações e pode ser analisado como discurso, visto como prática discursiva, uma prática produtiva de significados, instável, não fixa e permeada pelas relações de poder que determinam as condições e os conteúdos que serão veiculados, enquanto outros que serão suprimidos.

Giroux e McLaren (1995) se afinam com as proposições de Silva (2006) sobre representações quando afirmam que elas são sempre produzidas dentro dos limites culturais e fronteiras teóricas e, como tal, estão necessariamente implicadas em economias particulares de verdade, valor e poder. Em relação a eixos amplos de poder no qual as representações estão envolvidas, é necessário perguntar quais interesses servem às representações em questão. Dentro de um dado conjunto de representações, quem fala, para quem e sob que condições? Onde podemos situar essas representações ética e politicamente com respeito a questões de justiça social e liberdade humana? Que princípios morais, éticos e ideológicos estruturam nossas representações?

Nas representações, o currículo deve ser compreendido a partir dos seus processos construtivos, como artefato que é. Portanto, é possível expor e questionar os códigos, convenções, estilística e artifícios que o arquitetaram.

O currículo, como espaço de significação, está estreitamente vinculado à formação de identidades. É no âmbito do currículo que, baseados em relações de poder, circulam processos de representação, inclusão e exclusão, construindo uma determinada identidade e negando outras, a diferença. O currículo está profundamente envolvido naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos, na nossa identidade, assim como naquilo que não somos nem tampouco queremos ser, a diferença. (SILVA, 2006)

4.3.1 Currículo e Educação Física

Sendo a escola a instituição escolhida pela sociedade para formação dos seus sujeitos, o que se pode esperar é um processo formativo que se coadune com os tempos em

que se vive. Consubstanciada no currículo, a educação contemporânea deverá comprometer-se com a constituição de identidades democráticas. Considera-se que os grupos humanos veiculam seus significados também pelas práticas corporais que produzem e reproduzem, o currículo da Educação Física deixa de ser mero adereço burocrático para transformar-se em um instrumento que poderá atuar efetivamente na conservação ou na mudança da atual estrutura social. Além de recurso pedagógico fundamental, uma proposta curricular é um instrumento político.

Silva (1999) elaborou uma categorização para os currículos conforme seu alinhamento às teorias tradicionais, críticas e Pós-críticas da educação. Os currículos influenciados pelas teorias tradicionais da educação procuram fazer da escola uma instituição que funciona na mesma ordem da empresa, com foco na eficiência e na produtividade. Tais currículos atuam na formação de sujeitos que possam contribuir para a manutenção da sociedade capitalista, sem questionar a estrutura social nem as formas de exclusão advindas da seletividade e da competitividade.

Pelo contrário, a culpa pelo fracasso é, em geral, causada pela falta ou deficiência das potencialidades do próprio indivíduo. Para Saviani (2008), nessa visão, a escola funciona como instrumento de equalização social e possibilitadora de inclusão, tendo como função básica homogeneizar as idéias, reforçar os laços sociais, evitar a degradação moral e ética e oportunizar autonomia e superação da marginalidade, entendida como fenômeno acidental e resultado da “incompetência” das pessoas, individualmente.

Como exemplo de propostas de Educação Física influenciadas pelas teorias tradicionais, são apontados os currículos esportivista, desenvolvimentista, psicomotor e da educação para a saúde (NEIRA; NUNES, 2006). Em comum, esses currículos abordam as práticas corporais de forma fragmentada, descontextualizada e utilitarista. Procurando fundamentar-se em princípios biológicos, os objetivos do componente consistem na fixação de técnicas específicas, no alcance de padrões elevados de desenvolvimento dos domínios do comportamento ou na adoção de um estilo de vida fisicamente ativo. Neles, não há qualquer preocupação com a problematização dos inúmeros marcadores sociais que envolvem as práticas corporais.

As teorias críticas de currículo, por sua vez, têm como meta o questionamento da ordem capitalista e dos processos de exploração de uma classe sobre a outra, na busca da transformação social.

A partir do ideário do filósofo alemão Georg Wilhem Friedrich Hegel, que fundou o conceito de “negação determinada” para representar a luta entre autoconsciências em que

uma se submete à outra para não morrer, resultando na constituição de uma consciência independente e outra dependente, Marx evidencia a formação de duas classes sociais: a dos dominantes e dos dominados. O autor também somou aos pressupostos hegelianos o valor do trabalho, que na transformação da matéria da natureza por meio da ação humana demonstra a tentativa do homem de apropriar-se das coisas, do produto e até mesmo a dominação da consciência.

No campo do currículo, a teorização crítica denuncia as maneiras que a escola dispõe para reforçar a classe social dominante e, conseqüentemente, do modo sutil com que reproduzem as estruturas sociais impostas pela sociedade capitalista. Um dos focos de debate é a escolha dos conteúdos, pois uma vez pertencentes à cultura da classe dominante, afastam e dificultam o acesso dos dominados, já que estão desprovidos do capital cultural das elites.

No tocante ao currículo os teóricos críticos estabelecem que a escola deve buscar a transformação da sociedade. Para tanto, se faz necessário o esclarecimento dos modos de dominação empreendidos pela ideologia capitalista que, inculcada veladamente, cria um capital simbólico que pode ou não ser apropriado pela classe dominada e devido à sua força disseminadora, se torna referencial para seu *modus vivendi*. Naturaliza-se, portanto, o fato de determinadas práticas sociais serem legitimadas, enquanto outras são menosprezadas.

A análise dos currículos alinhados as teorias tradicionais na Educação Física a partir da teorização crítica alertou que os conhecimentos e métodos neles corporificados carregam as marcas indelévels das relações sociais em que foram forjados. Cada qual, ao seu modo, reproduz a estrutura de classes da sociedade capitalista. Funcionando como aparelhos ideológicos, os currículos esportivista, desenvolvimentista, psicomotor e da educação para a saúde transmitem a ideologia dos grupos melhor posicionados na escala econômica. (NEIRA, 2011). Resumidamente, as teorias críticas denunciaram a reprodução da desigualdade pelo sistema educacional e suas conseqüências sobre os sujeitos da educação. (SILVA, 2006).

A teorização crítica de currículo também afirmou a necessidade de uma reflexão mais profunda acerca do que ensinam os currículos, a quem pertencem os conhecimentos neles veiculados, quais identidades legitimam e quais negam. Segundo Silva (1999), centrada no questionamento do papel que a escola, o currículo e a pedagogia produzem como formas de dominação com ênfase na classe social. A teorização crítica alertou-nos sobre a ideologia embutida nas práticas curriculares e o papel determinante da escola na reprodução cultural e social.

Na década de 1990, esse debate alcançou o campo da Educação Física e fez emergir propostas que procuravam denunciar e reverter a desigualdade social a partir dos

constructos conceituais da tradição marxista e da teoria da ação comunicativa. A proposta de Soares et al. (1992) sinaliza questões de poder, interesse e contestação, onde qualquer consideração sobre a pedagogia deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como se elaboram os conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. Essa percepção é fundamental, na medida em que possibilitaria a compreensão por parte do aluno de que a produção humana expressa uma determinada fase sócio-histórica, modificando-se ao longo do tempo. (NEIRA, 2011)

Conforme Soares et al. (1992), a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado cultura corporal, cujos temas são o jogo, a ginástica, a dança, o esporte e a capoeira. Quanto à seleção de conteúdos, propõem a consideração da relevância social, a contemporaneidade e a adequação às características sociais e cognitivas dos alunos. Para a organização do currículo, é preciso fazer o aluno confrontar os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico para que seu acervo seja ampliado. Outro aspecto distintivo é a simultaneidade na aprendizagem dos conteúdos, que devem ser trabalhados de maneira mais aprofundada no decorrer da escolarização.

Essa perspectiva curricular da Educação Física é diagnóstica, porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. É judicativa porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social. É também considerada teleológica, pois busca uma direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete. Sua reflexão é compreendida como sendo um projeto político-pedagógico. Político porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção, e pedagógico no sentido de que possibilita uma reflexão sobre a ação dos seres humanos na realidade, explicitando suas determinações. (SOARES ET AL., 1992).

A Educação Física escolar, na ótica de Soares et al. (1992), tem sofrido a influência da escola capitalista ao apresentar conteúdos e métodos que perpetuam e reproduzem a condição de classe. Essa crítica é visível ao questionar a forma pela qual os esportes têm sido ensinados na escola – como algo já estabelecido – e por se tratar de manifestações pouco abertas a modificações, dada a rigidez das normas e regras.

Todavia, a influência das teorias críticas de currículo no ensino da Educação Física não se limita às análises marxistas. Procurando transcender essa visão, Kunz (1991; 1994) elabora uma proposta pedagógica fundamentada na teoria da ação comunicativa, do filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas. Essa visão valoriza a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações. Assume a utopia que esta visão existe no processo de ensino e

aprendizagem, limitada, entretanto, pelas condicionantes capitalistas e classistas, e se propõe a aumentar os graus de liberdade do raciocínio crítico e autônomo dos alunos. Do ponto de vista das orientações didáticas, afirma que, em um primeiro momento, o professor confronta o aluno com a realidade do ensino.

O confronto expressa um processo de questionamento e libertação de condições limitantes e coercitivas impostas pelo sistema social. Esse mesmo sentido se expressa na contextualização de temas compreendidos pela cultura corporal. Kunz (1998) propõe o ensino por meio de uma sequência de estratégias denominada “transcendência de limites” com as seguintes etapas: encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento.

O autor defende o ensino crítico, pois é a partir dele que os alunos passam a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade, os mesmos que formam falsas convicções, interesses e desejos. Nessa vertente crítica, a tarefa da Educação Física é promover condições para que as estruturas autoritárias sejam suspensas e o ensino encaminhado para uma emancipação possibilitada pelo uso da linguagem, base do agir comunicativo.

A terceira teorização curricular, denominada Pós-crítica, ampliou as análises das teorias críticas, fortaleceu a resistência aos ditames da sociedade classista e alertou que as relações de poder operam também por meio de outros marcadores sociais. As teorias Pós-críticas, afirma Silva (1999), colocam em questão alguns dos pressupostos das teorias críticas, como por exemplo o conceito de ideologia, devido ao seu comprometimento com noções realistas de verdade. Por seus pressupostos essencialistas, também se distanciam da noção polarizada de poder e colocam em dúvida as pretensões de emancipação e libertação.

A teorização Pós-crítica expandiu as análises de dominação presentes no tecido social ao questionar outras categorias de dominância que interferem diretamente na configuração do currículo, tais como gênero, religião, etnia, local de moradia, tempo de escolarização, dentre outras. Nesse currículo não se busca a emancipação nem a transformação da sociedade, pois as relações de poder permeiam qualquer prática cultural. Certos grupos ou pessoas ora são dominantes, ora dominados, dependendo da posição ocupada em um dado contexto. O imperativo em um currículo fundamentado nas teorias Pós-críticas é analisar os discursos que vão posicionando setores, populações, indivíduos e artefatos culturais em condições vantajosas ou desvantajosas.

Inspirando-se nas teorias Pós-críticas, Silva (2006) aponta formas alternativas de conceber a educação e o sujeito social. Reafirma o ideal de uma sociedade que considere

prioritário o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma vida digna, ou seja, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais e históricas. Nesse cenário, sinaliza o autor, a educação está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que riqueza, recursos materiais e simbólicos, assim como condições adequadas sejam melhor distribuídos. A educação deve ser construída como um espaço público que promova essa possibilidade e como um local em que se forjem identidades sociais democráticas.

Um currículo de Educação Física comprometido com essa visão, denominada cultural, multicultural crítica ou Pós-crítica, procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante, presente, por exemplo, nas propostas que deixam de questionar as relações de poder que perpassam a produção e reprodução das manifestações corporais (NEIRA, 2011a). O currículo cultural tem como pressuposto básico a recorrência à política da diferença por meio da valorização das vozes daqueles que são quase sempre silenciados (GIROUX, 2008). Trata-se, portanto, de um apelo para que se reconheça que nas escolas, assim como na sociedade, os significados são produzidos por experiências que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.

Se a cultura escolar é, em geral, construída e marcada pela homogeneização, por um caráter monocultural, inviabilizamos as diferenças, pois a tendência é apagá-las, já que são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la. (CANDAU, 2008, p. 25)

Um currículo cultural da Educação Física prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas que serão estudados e das atividades de ensino. Valoriza a reflexão crítica sobre práticas sociais da cultura corporal do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras vozes e outras manifestações corporais. No currículo cultural, a experiência escolar é um terreno aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de manifestações corporais dos variados grupos sociais. É um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas. (NEIRA, 2014, p. 129).

Para efetivar o desenvolvimento de um currículo que assegure o modo curricular multicultural, Neira (2011b) afirmou que são necessários alicerces sustentadores e uma alvenaria com paredes firmes e consistentes. O autor aproveitou a denominação de “currículo construtivo” de Doll Junior (1997) para estabelecer uma relação entre uma obra da construção civil e a construção do currículo. O autor afirma que tanto para a construção de uma obra, como para a construção do currículo, são necessários alicerces. No tocante ao currículo

multicultural, os alicerces dizem respeito aos objetivos educacionais mais amplos, a cultura de chegada dos alunos, justiça curricular, descolonização do currículo, daltonismo cultural e ancoragem social dos conteúdos.

O respeito aos objetivos educacionais mais amplos referem-se à valorização das decisões democráticas descritas no documento gestor da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP). Assim, a escola deve optar democraticamente por uma inserção multiculturalmente orientada na Educação Física, ou não. Neira (2011b), com base em sua pesquisa, afirma que no tocante aos objetivos mais amplos que nem todos os professores pesquisados atendem a esse quesito, pois muitos deles declararam em suas entrevistas que o empreender um currículo multicultural não é um objetivo explícito do PPP, mas sim uma iniciativa personalista dos próprios professores. Acrescentam que isso decorre da fragilidade de muitos PPPs, ao indicar objetivos claros no que se refere à Educação Física.

Neira (2011b) carrega as idéias de Kinchloe e Steinberg sobre a cultura de chegada dos alunos, para que seja um alicerce do currículo multicultural. Respeitar a cultura de chegada dos alunos é dar vez às culturas marginalizadas no currículo, sem a idéia de garantir a pureza cultural a partir da demarcação de fronteiras, mas possibilitar que dentre outras manifestações culturais exploradas pelo currículo, aquela que o aluno traz também seja valorizada.

Para Neira (2011b) o termo denominado por Conell de justiça curricular também é um alicerce. Nesse se sustenta uma divisão equilibrada dos elementos da cultura corporal no currículo, pois com a justiça curricular, para além das possibilidades emitidas pelos grupos hegemônicos, o patrimônio corporal dos grupos excluídos e a diversidade presente na escola, devem estar vigentes no currículo.

A descolonização do currículo evidenciada por Candau (2008) é um alicerce do currículo multicultural citado por Neira (2011b), pois na Educação Física se verifica historicamente uma legitimação dos valores eurocêntricos presentes nas propostas psicomotora, desenvolvimentista, esportivista e da saúde, as quais propagam a superioridade da identidade dos colonizadores sobre os colonizados. A descolonização do currículo permite que os modos culturais e as lutas dos grupos colonizados sejam inseridos no currículo, para que seja demonstrado todo o processo de resistência e opressão que esses grupos sofreram no transcorrer histórico.

Para Neira (2011b), o daltonismo cultural é um alicerce do currículo multicultural originário de Stoer e Cortesão que atribuem ao daltonismo cultural a desconsideração da

diversidade cultural presente na escola, e, com isso, a pretensão de homogeneização e uniformização dos processos escolares.

Neira (2011b) também traz Moreira e Candau para contribuir com um dos alicerces do currículo multicultural a partir da ancoragem social dos conhecimentos. A ancoragem social dos conhecimentos permite ao aluno realizar críticas argumentadas, pois possibilita conhecer em qual contexto político, social, econômico e cultural determinada manifestação foi gestada e desenvolvida.

A alvenaria, segundo Neira (2011b), é composta pelo mapeamento, ampliação, aprofundamento e ressignificação. No mapeamento, o professor poderá conhecer o repertório da cultura corporal dos alunos, bem como outras que circulam na comunidade na qual a escola está inserida. No mapeamento, o professor, poderá assumir como procedimentos visitar o entorno da escola, a fim de verificar as manifestações existentes, observar os alunos durante os intervalos de aula, dialogar com as turmas acerca das atividades corporais e outros que objetivem a realização de um diagnóstico sobre a cultura corporal dos viventes da escola e da comunidade.

Após a eleição do tema a ser desenvolvido, mediante o mapeamento se buscam informações sobre o conhecimento do aluno em relação ao tema delimitado. Em dois movimentos o mapeamento é fundamental para a proposta multicultural de Educação Física, quando o professor elege o tema junto com os alunos e o levantamento sobre o conhecimento deles acerca da manifestação selecionada.

Na ampliação, um dos principais objetivos é a elaboração de uma rede de conhecimentos para que o aluno possa ter uma visão crítica e supere os posicionamentos iniciais sobre a temática. (NEIRA, 2011b)

No aprofundamento se busca um entendimento mais pormenorizado sobre os significados atribuídos à prática corporal a ser tematizada. Para problematizar uma manifestação corporal é necessário que se saiba mais sobre ela, para que os alunos tenham subsídios para as possíveis ressignificações que poderão ocorrer. (NEIRA, 2011b)

Segundo Neira (2011a, p. 129), “[...] ressignificar implica em atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto com base na própria experiência cultural”. No transcorrer do desenvolvimento do currículo multicultural é incerto que o aluno venha a ressignificar. Porém, a tarefa do professor é iluminar as relações de poder existentes nas manifestações corporais para que o aluno possa, enfim, analisar, modificar e adaptar ao seu contexto cultural.

Na presente pesquisa-ação optou-se pela elaboração e desenvolvimento de um currículo multicultural da Educação Física inspirado na teorização Pós-crítica, em que possa levar em conta todos os alicerces que sustentam uma prática curricular multiculturalmente orientada. Isso porque o *lócus* da investigação é uma escola da Educação do Campo em uma comunidade quilombola mato-grossense que vive uma experiência complexa no que tange à formação de identidades dos seus sujeitos.

4.3.2 Por Que Currículo Multicultural de Educação Física na Escola Matacavalense?

As escolhas curriculares não estão alheias às pressões dos grupos que conseguem maior prestígio e visibilidade social, pois as culturas mais bem posicionadas socialmente contam com a replicação de suas identidades para a continuidade da dominação, no que concerne à relação de poder que envolve as culturas. Exemplos disso são a comum aceitação e o prestígio da presença de um componente da elite, o balé. Na contramão temos o funk, popular e acessado no cotidiano pelo povo, mas tratado como indesejado e indigno de estar presente nos currículos escolares.

Dentre os seus meandros, o currículo escolar tem um marcante componente político, que se concretiza pelas lutas internas dos grupos culturais, pela condição de conseguirem colocar suas representações como parte integrante do currículo e, assim, serem valorizadas e reconhecidas.

Dentre as premissas curriculares predominantes na escola do campo brasileira, identificadas após um levantamento do estado da arte sobre o tema, temos duas predominantes. A primeira, conservadora sustentada pela teoria tradicional de currículo, prevê uma escola de cunho iluminista, racional, e com fins no mercado. É fato compreensível que a escola atenda plenamente ao mercado por se tratar de uma instituição que prepara o trabalhador para produzir em alta escala. A segunda, situada na teorização crítica de currículo, defendida pelos movimentos sociais, compreende a escola com base em um ideário social de esquerda e de crítica ao sistema social de classes, dando direção à escola como formadora de identidades capazes de rearranjar a sociedade, na qual os distanciamentos sociais devem ser diminuídos, senão extintos entre as classes.

A terceira vertente, teoria Pós-crítica de currículo, menos explorada para a escola do campo e defendida pelo presente estudo, é calcada nos princípios de dominação e poder.

Porém, se ampliado esse escopo para além das classes sociais, são colocadas em xeque outras categorias de dominâncias como a de gênero, etnia, dentre muitas. Tem-se a visão de que as sociedades vivem um movimento Pós-moderno e é nos discursos que se confere o poder de uns em relação aos outros. Assim são construídas as representações das coisas, pois as coisas em si não têm nenhum valor, caso não lhes seja atribuído um significado, mesmo que temporário e transitório.

Canen (2002) aponta quatro tipos de perigos ou sentidos para o multiculturalismo ao ser convertido em pressuposto teórico na consecução dos currículos: o multiculturalismo reparador, folclórico, o reducionismo identitário e a guetização cultural.

O multiculturalismo reparador reduz as ações multiculturais às garantias de acesso das identidades historicamente excluídas aos espaços educacionais. Essas ações são denominadas de “afirmativas”. A reparação das perdas educacionais por meio do acesso à educação das identidades marginalizadas não garante a permanência nos espaços escolares, tampouco a condição de estarem representadas no currículo.

O multiculturalismo folclórico valoriza os costumes, festas, jogos considerando-os folclóricos e exóticos. Comumente, se encontra nas escolas essa propositura nas comemorações do dia do índio, dia da consciência negra e festas culturais. Contudo, essas atividades são descoladas de qualquer rotina pedagógica que verse sobre como as diferenças, identidades, preconceitos e estereótipos que são construídos no entremeio das relações de poder.

O reducionismo identitário reconhece as diferenças culturais, porém, congela as culturas homogêneas como se não pudessem sofrer influência de outras. O risco que se corre ao reduzir um grupo a uma única identidade, é a exacerbação da diferença e na decorrência surgem polarizações preconceituosas e até violentas entres os grupos.

A guetização cultural implica em outro perigo para a prática curricular multicultural, pois determinados grupos ou identidades optam por estudar exclusivamente seus padrões culturais no currículo escolar, impedindo qualquer hibridização com o estudo de outras culturas. Ao se compreender que as identidades não são unas, as culturas também não são, e elas podem ser beneficiadas nas trocas e hibridizações.

Na tentativa de afastar os currículos das escolas do campo dos perigos apontados por Canen (2002), propõe-se um currículo de Educação Física multicultural Pós-crítico para a Educação do Campo. No entanto, questiona-se o porquê da escolha desse tipo de currículo em detrimento de outros. Para uma argumentação em defesa do currículo multicultural Pós-

crítico, se faz relevante esclarecer os pontos inadequados que outros tipos de currículos apresentam para o seu desenvolvimento na Educação do Campo.

No âmbito do currículo conservador, um dos elementos que caracterizam o currículo da Educação Física é a uniformidade e implementação de modelos prontos de culturas corporais dominantes sem críticas ou ponderações. Nada mais seria implementado além da continuidade do processo de colonização e apagamento das identidades culturais locais. Nessa situação, a identidade advém dos modelos propostos pelos grupos dominantes e a diferença são todas as manifestações que fogem a esses modelos.

O currículo conservador de Educação Física para a escola do campo é colocado em ação pelas práticas do exercício físico e atividades esportivas de caráter técnico, sem nenhuma análise de como essas práticas são estruturadas, e a quem atende a disseminação desses modelos. Esse currículo coloca em voga o multiculturalismo conservador ao emitir um juízo de valor favorável aos esportes euroamericanos em relação a outras manifestações, e o multiculturalismo liberal, ao conferir que todos têm as mesmas condições para competir esportivamente.

Neira (2011a), ao criticar o currículo conservador em Educação Física, afirma que o ensino da ginástica, do esporte, dos modelos de saúde e dos padrões de movimento indicam as maneiras corretas de ser, constituindo-se em identidades e diferenças no tocante à masculinidade, feminilidade, classe e etnia desejada. Os padrões de referência emitidos pelos grupos privilegiados socialmente estabelecem classificações e organizações que valorizam as práticas da sua própria cultura.

O currículo conservador em Educação Física para as escolas do campo busca suprir alguma necessidade da sociedade capitalista no intuito de referendá-la como prática educacional. Portanto, o exercício físico cobriria as metas de tornar o indivíduo forte e eficaz nas suas capacidades de produção agrícola e o esporte seria o formador de princípios importantes para uma sociedade capitalista, dentre eles, a competição, a seletividade e a individualidade. As características do currículo conservador são contrárias à perspectiva social de vida coletiva do camponês. Com isso, se faz imprópria a sua utilização em uma escola do campo.

Na teorização de currículo crítica, por sua vez, as ações versariam sobre como as práticas hegemônicas buscam a manutenção social e a tomada de consciência dessa dominação seria um dos primeiros passos para a busca de uma transformação social. A teoria crítica denuncia que a escola valida determinados saberes de acordo com os interesses das classes dominantes, aqui considerado exclusivamente o lugar ocupado nas relações

econômicas. Para os teóricos críticos, a escola serve à reprodução social dos modos de vida daqueles que se empenham pela manutenção do *status quo*.

Com a teorização de currículo crítico nas escolas do campo se corre o risco da essencialização da diferença, ou seja, não ponderar o fato que dentro da diferença existem diferenças. Dentre os camponeses é comum na escola do campo encontrar alunos com cabelos coloridos, brincos, *piercings*, orientações homossexuais e heterossexuais, umbandistas, católicos, evangélicos, brancos e negros, sendo que essas categorias diferem o grupo camponês por dentro.

Neira (2011, p. 197), contrário à essencialização da diferença, compreende que o currículo de Educação Física deve hibridizar suas práticas:

Se o currículo sensível à formação de sujeitos democráticos deve trabalhar com o patrimônio de chegada dos alunos, um currículo de Educação Física com o mesmo propósito deverá acolher e atribuir relevância semelhante às manifestações corporais pertencentes aos distintos grupos que coabitam a sociedade.

Outro fato é a guetização, que acontece em decorrência de toda a pressão dos movimentos sociais ligados à reforma agrária. Isso se refere à intenção de fazer valer o seu ideário no currículo da escola do campo que, exclusivamente baseado nos preceitos principalmente do Movimento Sem Terra- MST, acaba por eleger um único padrão cultural camponês a ser estudado, e priva a hibridização necessária para uma análise crítica de outros padrões de cultura.

Ribeiro (2012, p. 105) reforça os perigos da guetização ao afirmar que “[...] a tática da repetição que afirma a existência de uma cultura tipicamente campesina e convoca os/as Sem Terra a reiterar características do grupo pode resultar em uma guetização com efeitos não desejados”.

O currículo Pós-crítico se consubstancia pelo multiculturalismo crítico Pós-moderno¹⁰ e se ajusta à questão de que apesar de existir um grupo cultural no campo, o camponês tensionado pelas questões de classe, ainda sim existem outros que conferem identidades múltiplas e cambiantes aos viventes do campo. Assim, a categoria classe social não é o único foco de análise, e, sim mais uma, dentre outras possibilidades. Na prática cotidiana das escolas do campo se observam quilombolas, índios e brancos na mesma escola, todos reivindicando a condição de serem representados no currículo escolar.

¹⁰ O multiculturalismo crítico apresenta duas vertentes, uma que busca esclarecer na história a origem dos preconceitos, das discriminações e da hierarquização cultural e um outro que, influenciado pelas posturas pós modernas, leva em conta a linguagem e a construção dos discursos, pois nesse mote as identidades e diferenças são construídas. (CANEN, 2007).

A desestabilização das relações por meio da valorização da cultura corporal patrimonial, bem como pela análise crítica dos discursos que a circundam poderá resultar na compreensão dos viventes da escola do seu lugar no mundo e, assim, empoderá-los para definição dos próprios caminhos em busca da cidadania.

Nas práticas corporais dos sujeitos da pesquisa, para além das relações de classe, existem outras maneiras de dominação. Pode-se citar como exemplo a colonização, que constrói uma representação da comunidade pesquisada como atrasada e a cultura do colonizador como superior e melhor.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

5.1 Procedimentos Metodológicos

Para a fidedignidade da pesquisa, a metodologia adotada precisava ser adequada a fim de que não ocorresse o equívoco de identificar fatores que tinham pouca ou nenhuma importância em relação ao objetivo a ser verificado. Assim, uma metodologia adequada garante que os dados coletados ganhem relevância científica. (VIANNA, 2003).

Reconhecer que a escolha da metodologia que conduzirá o estudo “deve depender do que se está tentando descobrir” possibilita “vincular o tema de pesquisa a uma metodologia apropriada”. (SILVERMAN, 2009, p. 42).

Na expectativa de alcançar informações apropriadas à condução desta investigação, que possibilitem compreender a trama das relações e, enfim, permitam partir para um olhar que alcance mais precisamente o objetivo, é que a investigação qualitativa foi eleita como método de condução deste estudo, em reconhecimento ao seu “ponto forte” considerado por Silverman (2009, p. 51) como “[...] a capacidade de estudar fenômenos simplesmente indisponíveis em qualquer lugar”.

Em uma investigação qualitativa, a realidade é construída e desempenhada pelo sujeito, visando sempre a interpretação ao invés da mensuração do que é vivido pelo homem e o sentido que ele atribui aos fatos, valorizando o comportamento humano a partir de sua compreensão de mundo. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Neste modelo de pesquisa não há um rigoroso esquema de análise quantificável, uma vez que a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos neste processo são em forma de palavras e imagens, não de números. Os dados, após coletados, são transcritos e analisados pelo investigador em toda a sua riqueza. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Chizzoti (2003) afirma que a pesquisa qualitativa absorve também as temáticas Pós-modernas para criticar as relações de poder e dominação entranhadas nas relações de classe, gênero, raça, etnicidade, colonialismo e culturas. Além disso, o autor desmitifica a neutralidade científica, desvelando a coerção e o poder por meio da pesquisa. Considerando que o objetivo do presente estudo, qualitativo e Pós-moderno, é implementar uma proposta curricular multicultural de Educação Física, para assim, reposicionar as representações dos

alunos, entendeu-se, após uma considerável consulta à literatura, que o uso da pesquisa-ação seria o método mais adequado.

Para ainda reduzir o objetivo geral, apresentado na presente pesquisa, se recorreu ao pensamento de Thiollent (2011), o qual afirma que para uma boa pesquisa-ação é necessário um equilíbrio entre os objetivos instrumentais, ligados diretamente ao conhecimento a ser colocado em voga para a resolução do problema e objetivos educacionais, voltados para a tomada de consciência e a produção de uma nova realidade.

No Mata Cavallo, o objetivo instrumental consistiu em colocar em prática uma proposta curricular multicultural, para assim, reposicionar as representações dos alunos. Já o objetivo educacional possibilitou colocar em xeque os diversos processos de dominância e poder no âmbito da cultura corporal dos alunos da escola matakavalense, principalmente aqueles que subjugavam a cultura corporal local diante de outras culturas dominantes.

Tripp (2005) afirma que na pesquisa-ação é recomendável que os pesquisadores sejam sensíveis às diferenças culturais para não serem aqueles que impõem os conhecimentos acadêmicos e desprezam a cultura dos sujeitos. Portanto, na pesquisa no Mata Cavallo, que teve como corpo teórico currículo, cultura e multiculturalismo, há perfeita adequação ao pressuposto da sensibilidade com relação às culturas presentes no local.

Franco (2005) concebe três diferentes posições para o desenrolar de um processo de pesquisa-ação. O primeiro, é iniciado por meio de um planejamento prévio da mudança pretendida, organizado pelos pesquisadores e sem a participação dos sujeitos. No segundo, a mudança é solicitada pelos sujeitos e a função dos pesquisadores é dar respostas científicas às demandas eleitas. Já na terceira posição, elencada para a pesquisa na escola matakavalense, a mudança é identificada como necessária a partir do contato inicial do pesquisador com o grupo, e daí decorrem ações que buscam uma reflexão crítica coletiva com vistas à mudança da realidade.

O instituído no campo de pesquisa, nas aulas de Educação Física, era o aprendizado esportivo, bem como a repetição de gestos e padrões estabelecidos por uma cultura dominante, aspectos marcantes de um currículo monocultural. Tais aspectos foram identificados por ocasião da participação do pesquisador em um projeto de extensão desenvolvido por uma instituição universitária da região. Nesse sentido, foram propostas, aos alunos em 2011, mudanças nas aulas de Educação Física, a fim de que aspectos da cultura local pudessem ser promovidos. Procurou-se, ainda, revelar os conflitos culturais existentes, visando a ressignificação das representações veiculadas no âmbito da cultura corporal matakavalense.

Um dos fatores contraditórios sobre a prática da pesquisa-ação esboça-se em como demonstrar a importância da mudança sem nenhuma manipulação prévia das ações com pessoas que não conseguem valorar os impactos de sua prática, nem vislumbrar outras possibilidades para além do já estabelecido no seu contexto, ou seja, como os sujeitos podem sentir a necessidade de mudanças sem conhecer outras possibilidades e, assim, compará-las.

Tripp (2005) afirma que a pesquisa-ação na educação tem como meta a melhoria da prática cotidiana a partir da intervenção do pesquisador em conjunto com os participantes da pesquisa em sala de aula. A ação como ato coletivo se dará pela atividade colaborativa ou cooperativa no projeto. A participação e as situações predeterminadas, segundo os interesses da pesquisa, foram barreiras advindas pelo fato de o pesquisador, no início, não fazer parte do grupo pesquisado, que possui estrutura e dinâmica próprias. Ele teve que, aos poucos, conseguir o seu lugar no grupo e, também, buscar as mudanças significativas.

O Mata Cavalo se organiza em torno das questões ligadas às comunidades ali situadas com seus líderes e familiares, quilombolas e não quilombolas. Dentre as instituições tomadas como prioritárias para os matakavalenses está a escola. A inserção em local tão importante para a comunidade, conseqüentemente, não se deu de imediato. A confiança entre pesquisador e as pessoas oriundas do campo de pesquisa foi construída ao longo do tempo. Ressalta-se, nesse aspecto, a colaboração e parceria estabelecida com os professores de Educação Física da escola do Mata Cavalo, fator que foi condicionante para o sucesso da pesquisa-ação.

Para Barbier (2007), a pesquisa-ação é uma forma de investigação realizada pelos técnicos a partir de sua prática, tendo em vista a emancipação do grupo, bem como a auto-organização contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção. Para tanto, o autor define sete aspectos fundamentais da pesquisa-ação: o problema nasce na comunidade que define, analisa e o resolve; a meta da pesquisa é a transformação radical da realidade social e a melhoria da vida dos envolvidos; a participação plena da comunidade é uma exigência; a pesquisa considera um leque de marginalizados destituídos das formas de poder; é capaz de gerar um desenvolvimento endógeno da comunidade; é tratada como um método mais científico do que a pesquisa tradicional, já que a participação da comunidade permite uma análise mais precisa dos fatos, neste aspecto, destaca-se ainda que o pesquisador é um participante engajado.

Para o desenvolvimento da pesquisa no Mata Cavalo realizou-se o contato com a direção da escola em março de 2011, mediante o envio de documento que solicitava a autorização para a ocorrência da pesquisa, juntamente com o projeto. Depois de aceito,

iniciou-se uma conversa com os alunos para o levantamento do problema e planejamento de atividades. Com isso, foram tematizadas duas práticas corporais em 7 meses de trabalho de campo. O futebol, na tentativa de ressignificar a colonização realizada pelas equipes do eixo Sul e Sudeste, e o lumbadão, uma manifestação da cultura local marcada pelo preconceito.

A pesquisa-ação possibilitou a mudança do cotidiano matacavalense pelo fato de ser um método que permite que sujeitos e pesquisador possam, para além de dizer alguma coisa sobre o fenômeno, atuar e inferir diretamente sobre a realidade pesquisada.

Na pesquisa-ação mostra-se inadequada quando não ultrapassa o simples ativismo. Para superar a redução da pesquisa em simples ação, no caso da escola do Mata Cavalão se considerou relevante que os sujeitos tomassem conhecimento e consciência sobre a Educação Física na perspectiva do currículo multicultural e suas potencialidades.

Os dados recolhidos pelo pesquisador (APÊNDICE), assim como os registros escritos, ajudarão a avaliar a trajetória da pesquisa e sua efetividade como prática pedagógica na Educação Física, distinta daquelas encontradas na escola que se alinham as teorias de currículo tradicional no que se refere ao componente curricular Educação Física.

5.2 O Campo de Pesquisa

De acordo com Thiollent (2011), para a delimitação do campo de observação empírica é necessário eleger uma amostra significativa para a pesquisa. Nesse sentido, existem três posicionamentos para a seleção amostral: o primeiro exclui a possibilidade amostral e abrange todo o conjunto da população pesquisada; o segundo consiste em recomendar a amostra e a pesquisa é feita dentro de um número seletivo, que é estatisticamente representativo; o terceiro valoriza os critérios de representatividade qualitativa, em que o campo e sujeitos de pesquisa são apurados pela relevância política e ideológica no tocante ao problema de pesquisa.

Nesta pesquisa selecionou-se o campo pelas condições políticas e ideológicas presentes no Mata Cavalão. A escola do Mata Cavalão possui como pano de fundo questões de disputas pela posse da terra, além de conflitos étnicos e de classes sociais. Esses elementos garantem ao campo, singularidades, em especial à escola, objeto deste estudo, pois a mesma está localizada em uma comunidade quilombola marcada pelo conflito pela terra.

Optou-se pela escola do Mata Cavalo pelas características únicas que esta possui, quilombola, escola do campo, com conflitos entre quilombolas e não quilombolas. Esses ingredientes demonstram uma composição escolar diferenciada. A escola está localizada no Mata Cavalo de Cima em uma de suas seis comunidades menores.

Na sua origem, os recursos foram doados por uma Organização Não Governamental (ONG) canadense. A estrutura física pertence à comunidade, contudo, os recursos da escola, que envolvem salários e manutenção, são garantidos pelo Estado. Do mesmo modo, as negociações que envolvem contratações dos professores e equipe de gestão são feitas pelo Estado, em acordo com as lideranças comunitárias. Como já ressaltado, a comunidade convive com intensos conflitos que envolvem a luta pela terra e o domínio político da comunidade.

A escola apresenta cinco salas de aula com alunos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, atendendo um total de 44 crianças e jovens, sendo 5 na Educação Infantil, 15 nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 12 no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e 12 no Ensino Médio.

As aulas de Educação Física eram feitas em um espaço em frente à escola. Um terreno pedregoso, com desníveis em seu solo e sem cobertura. Por isso, os alunos sofriam com o calor extenuante. Uma das famílias dos comunitários morava no espaço da escola e as práticas pedagógicas da Educação Infantil misturavam-se às atividades cotidianas da casa. A administração, apesar do vínculo com o Estado, dispunha de certa autonomia, pois os docentes foram contratados mediante aval positivo da escola. Todo o corpo gestor pertencia preferencialmente à comunidade ou vinha da cidade de Livramento.

5.3 Os Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram alunos que participavam das aulas de Educação Física. A investigação foi realizada em duas salas multisseriadas que, especialmente, na Educação Física se organizava da seguinte maneira: 6º, 7º, 8º e 9ª anos do Ensino Fundamental em uma turma e outra de Ensino Médio que agrupava alunos do 1º, 2º e 3º ano deste nível de educação escolar.

A participação ativa entre pesquisador e pesquisados durante a trajetória da pesquisa, com ênfase na execução, foi determinante para a efetividade do projeto, uma vez que os sujeitos se mostraram predispostos a promoverem as ações necessárias ao estudo.

As atividades pedagógicas sustentaram as mudanças de conhecimento e de consciência no tocante às concepções de Educação Física que os alunos detinham antes da pesquisa, para outra, baseada no currículo multicultural no período de finalização do projeto.

5.4 Os Instrumentos de Coleta de Dados

A observação participante se caracteriza pela participação ativa do investigador no cotidiano estudado, ou seja, o pesquisador, em conjunto com o grupo pesquisado, colabora com as resoluções da problemática de pesquisa.

Silverman (2009), aconselha que o pesquisador participante adote os seguintes cuidados: analisar eventos, ações, normas e valores a partir da perspectiva das pessoas pesquisadas, pois os dados somente serão entendidos se contextualizados na realidade pesquisada; os projetos de pesquisa são abertos e semi-estruturados, uma vez que as ocorrências no campo poderão dar outros rumos à pesquisa; o pesquisador deverá prestar atenção nos detalhes para tentar responder a pergunta: “o que está acontecendo aqui?” Na escola do Mata Cavallo a observação participante foi utilizada a fim de permitir que pesquisador e alunos pudessem arquitetar conjuntamente o estudo, tendo em vista a construção de um currículo multicultural.

As observações foram realizadas durante as aulas de Educação Física, semanalmente. Nas terças-feiras, no período vespertino, junto aos alunos do Ensino Médio e nas sextas-feiras, no período matutino, com os alunos do Ensino Fundamental. Nesse período, ocorreram as reuniões com os professores de Educação Física da escola do Mata Cavallo, marcadas mediante a disponibilidade dos docentes.

As reuniões tiveram o intuito de buscar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas referendadas pelo currículo multicultural em Educação Física. A coleta de dados foi realizada de abril a outubro de 2011. E as informações resultantes das observações foram registradas em um “diário” para que houvesse o mínimo de perda em relação ao observado, isso ocorria logo após as inserções no campo.

5.5 Técnica de Análise dos Dados

Para McLaren (2000), o multiculturalismo crítico compreende a concepção de raça, classe e gênero como resultantes de lutas pela supremacia dos significados que muito mais que o simples jogo textual tem como tarefa a transformação social. Nesse sentido, os educadores adeptos ao multiculturalismo crítico devem levantar questões acerca da diferença que busquem desestabilizar os “centrismos” presentes no eurocentrismo, afrocentrismo e outros. A cultura, a partir da perspectiva destacada, não é consensual e harmoniosa, mas conflitiva.

Pacheco (2013) ao tentar situar a teoria curricular Pós-crítica, a coloca como um apanhado de pressupostos conceituais com denominadores comuns, dentre eles a valorização da subjetividade, o primado do individual em relação ao social e o descrédito nas metanarrativas. Olhar os sujeitos pelo individual, para os Pós-críticos, implica em revelar identidades e diferenças cambiantes e plurais que são adquiridas conforme os movimentos discursivos e de poder.

A concepção de emancipação, que no pensamento crítico é vista como reativa, totalizante e de oposição radical, no pensamento Pós-crítico se torna o momento de possibilidades e impossibilidades. Segundo a corrente de pensamento Pós-crítica, os indivíduos ora são dominantes, ora são dominados, sendo este um processo individual. Tal compreensão abre caminho para outras perspectivas de análise social, ampliando a questão das classes. Fato comum nas teorias Pós-críticas é que elas acrescentam outras formas de dominação, tais como de gênero, de etnia e outros.

Para Tripp (2005), a pesquisa-ação pode ser utilizada como experiência e a pesquisa no Mata Cavalo apresentou essa conotação. Da experiência do Mata Cavalo resultaram dados, os quais esclarecerão como o currículo multicultural inferiu na resignificação dos elementos da cultura corporal dos alunos da escola pesquisada.

Denzin e Lincoln (1997) descrevem sete momentos na história da pesquisa qualitativa nos Estados Unidos: o tradicional, o modernista, o dos gêneros obscuros, o da crise da representação, o Pós-moderno, o da investigação experimental e o sétimo momento, que solicita que as ciências sociais e humanas analisem criticamente as relações democráticas de raça, de gênero, de classe social, dos Estados-nações, da globalização, da liberdade e da comunidade.

No mesmo sentido que Denzin e Lincoln (1997), Kincheloe e McLaren(2006) afirmam que a teoria social crítica se preocupa com aspectos de poder, justiça e de sobreposições desses preceitos nas questões de raça, gênero, ideologias, discursos, ou seja, as questões culturais são imbricadas na conformação da sociedade. Kincheloe e McLaren (2006) sugerem tópicos de uma teoria crítica que foram observados na pesquisa sobre a Educação Física do Mata Cavalo e serviram como premissas de análise, tais como o iluminismo crítico, a emancipação crítica, a rejeição do determinismo econômico, a crítica à racionalidade instrumental, o impacto do desejo, a hegemonia, a ideologia, o poder linguístico/discursivo, o enfoque nas relações entre cultura, poder, dominação e a pedagogia cultural crítica.

No iluminismo crítico, a teoria crítica busca a análise das relações de poder entre os grupos decorrentes dos interesses de cada um deles e tenta esclarecer quem ganha e quem perde nos conflitos estabelecidos. Também como foco, os críticos visam a verificação das estratégias utilizadas pelos grupos privilegiados para a manutenção do *status quo*.

A emancipação crítica se consolida à medida que um indivíduo ou comunidade pode decidir por ela em questões ligadas a ela. Desse modo, na proporção que se alcança essa emancipação se diminui a contaminação de interesses de outros grupos melhores posicionados nos grupos desprestigiados. A pesquisa crítica tenta colocar em jogo as forças pelas quais os grupos são influenciados por outros nas tomadas de decisão.

A rejeição ao determinismo econômico possui como foco a resistência à regra que institui fatores econômicos como determinantes em todas as dimensões da existência humana, relação base-superestrutura. Para as análises críticas existem diversas formas de poder e dentre eles as questões econômicas, assim como relações de gênero, etnia, e outras igualmente dignas de análise.

A crítica à racionalidade instrumental demonstra um alerta ao pesquisador crítico no sentido que a pesquisa deve estar mais fundada em seus fins do que em seus meios. A racionalidade em excesso coloca seu interesse principal no método, o como, e em segundo lugar os fins, os objetivos. Portanto, para os pesquisadores críticos a importância da pesquisa está nos fins humanísticos que a mesma possui e não no cumprimento de regras protocolares rígidas e definidoras do produto da pesquisa.

O impacto do desejo advindo da psicanálise pós-estruturalista confere à pesquisa crítica uma possibilidade de análise, na qual os posicionamentos sociológicos têm relações estreitas com as subjetividades. Assim, a verdade e o desejo são dependentes do poder e podem se movimentar tanto para resultados opressivos e agressivos, bem como para projetos progressivos e emancipatórios.

A hegemonia é vinculada ao poder e à consciência, pois os grupos que detêm o poder conseguem a dominação da consciência e a formação de uma hegemonia que emita valores, tratados por eles como naturais, ainda que injustos para com os grupos marginalizados.

A pesquisa crítica se preocupa com os papéis opressivos e constitutivos do poder e, conseqüentemente, da hegemonia. As verificações críticas vislumbram esclarecer nos papéis opressivos a habilidade de produzir desigualdades, as quais depauperam as condições de vida humana. Nos papéis constitutivos tentam promover a capacitação de pessoas para exercer uma democracia crítica e de se engajarem no processo de repensar seu papel social.

A ideologia não pode ser analisada distante do ideário de hegemonia, pois a ideologia se refere a como as representações dos poderosos vão sendo encaminhadas aos subordinados no sentido de que haja um consentimento amistoso da sua condição de inferior. Sendo assim, a hegemonia se constitui pelo referido domínio consentido de um grupo em relação ao outro. Desse modo, mesmo que a tentativa seja um domínio consentido, as lutas entre diferentes grupos e classes acontecem, e para os pesquisadores críticos essa contenda põe em conflito diferentes maneiras de ver o mundo, por isso são importantes de serem analisadas.

Na questão do poder linguístico/discursivo, para os pesquisadores críticos, as coisas não existem por elas mesmas, as coisas existem a partir da linguagem. A linguagem não serve para descrever o mundo, ela o constrói. A linguagem na forma de discursos é carregada de interesses e processos de dominação, pois nas práticas discursivas se subscreve quem está autorizado a falar e quem deve ouvir, o que pode ser dito e o que não, bem como quais os discursos assumem o tom de verdade e são valorizados e quais são incorretos e sem importância.

A pesquisa crítica tem como enfoque as relações da cultura, poder e dominação, pois os grupos culturais emitem significados diferentes para as coisas e cada um com seus interesses tenta valer os seus significados para outros grupos e assim dominá-los. Uma das nuances da dominação advém das mídias de massa, que fazem o indivíduo confundir o real com o simulado, colocando-o em uma hiper-realidade, a qual promove uma perda de contato com as noções tradicionais de tempo, de comunidade e de história.

A pesquisa crítica deverá ter habilidade em esclarecer os vínculos das representações produzidas na hiper-realidade ao poder da economia política, assim como a capacidade de elencar vínculos econômicos e expor os efeitos destes no âmbito das relações de classe, gênero, sexo, entre outros.

A produção cultural às vezes se parece com a educação, constrói conhecimentos influencia e gera identidades. Uma pedagogia cultural investiga como determinados agentes culturais ensinam pelas mídias conteúdos ligados a alguma forma ideológica de dominação. O pesquisador crítico tem como meta desvelar as maneiras como a elite manipula uma pedagogia cultural para consolidar a sua dominação.

No sentido das análises críticas é que os dados coletados no Mata Cavalo serão analisados, assim os dados empíricos das observações serão imbricados com a teoria na qual serão colocadas em voga as diversas relações de poder que inferem na constituição das identidades dos alunos da escola.

Para Thiollent (2011) a pesquisa qualitativa possui três objetivos, são eles: descrição de uma situação, avaliar ou medir segundo uma referência pré-estabelecida e transformar uma situação posta em um sentido construtivo ou reconstrutivo.

Como na pesquisa-ação o que se quer é a reconstrução de uma realidade, se concebeu outra Educação Física na escola do Mata Cavalo com características de significação cultural e construtora de outras representações, de outros discursos e, conseqüentemente, de outras práticas sociais, diferentes daquelas previstas em um currículo monocultural.

No campo da pesquisa-ação da escola do Mata Cavalo, somente analisar a troca de uma prática por outra é tratar o fenômeno de maneira simplória e aligeirada, pois a mudança nas aulas de Educação Física trará contempla novas maneiras de compreender a cultura corporal e, também, as categorias gênero, etnia, classes e outras que marcam as práticas corporais tematizadas.

Outrora arrolado por diversos autores, é fato que o currículo provoca mudanças nas subjetividades dos alunos, ademais no sentido da pesquisa-ação que envolve a instrumentalização de um tipo de currículo, os sujeitos, alunos da escola do campo, serão impactados pelo currículo, que nesse caso, assume como vertente a concepção multicultural em Educação Física.

Assim, as análises dos dados demonstrarão como as mudanças das práticas e das relações sociais aconteceram na escola do Mata Cavalo. No âmbito da Educação Física ocorreu pela via Pós-crítica, em que foram colocadas em evidência as relações de poder e as identidades formadas pelos alunos no desenvolvimento do currículo multicultural.

6 A EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA DO MATA CAVALO

No primeiro acesso à escola, com intuito de obter a autorização para a pesquisa, a recepção feita pela diretora foi de modo ríspido e desconfiado. Ao referir-se à estrutura física da instituição, a diretora declarou que algumas melhorias na construção eram necessárias, o telhado estava com goteiras e a reforma da fiação elétrica para a colocação dos aparelhos de ar refrigerado, já comprados, não havia sido realizada. Compunha a escola uma estrutura com poucas salas de aula, algumas delas eram construídas de sapé e um grande pátio de terra à frente, não havia quadra esportiva e nenhum espaço com chão cimentado.

Os alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental estavam em uma atividade de recortes. A professora informou que o envolvimento de alunos com idades diferentes ocorria porque as turmas funcionavam juntas em 3 grupos: 6º, 7º anos compunha uma turma, 8º e 9º anos outra. O Ensino Médio, devido à pequena quantidade de matriculados, 24 no total, era organizado em outra turma. Em relação à faixa etária, os alunos estavam entre 14 e 33 anos. Em especial nas aulas de Educação Física, o Ensino Fundamental do 6º ao 9ºano era organizado em uma única turma.

No contato com o campo de pesquisa, as dificuldades na escola do Mata Cavallo foram identificadas em dois aspectos: o primeiro no tocante à estrutura física insuficiente para desenvolver atividades pedagógicas, e o segundo em relação às turmas multisseriadas com alunos de ano escolar, idades e frequentando componentes curriculares diferentes. Ambos resultam em dificuldades que culminam em um desenvolvimento precário da aprendizagem, exemplificada no Mata Cavallo pelas atitudes dos alunos com mais idade que em muitos momentos não se interessavam pelo que estava sendo abordado por estar muito aquém dos seus interesses e conhecimentos.

Hage (2011) identificou a precariedade das estruturas físicas em salas multisseriadas, tais como salas adaptadas, com pouca ventilação, iluminação, carteiras e espaços diminutos. Do retrato da estrutura física das escolas multisseriadas que elaborou, não há diferenças significativas na escola do Mata Cavallo, pois tanto as salas de sapé como as de alvenaria eram muito quentes e as atividades práticas de Educação Física ocorriam em um pátio pedregoso à frente das salas de aula.

Os professores da instituição que se envolveram com a pesquisa foram o de matemática, José, que assumira as aulas de Educação Física para complementar sua carga

horária e a professora Lucilene¹¹ que ainda era aluna de um curso de Licenciatura em Educação Física. José residia em Livramento e Lucilene era oriunda da própria comunidade.

Embora no Mata Cavallo as turmas sejam multisseriadas, elas não são unidocentes¹². Assim, no caso da Educação Física, José e Lucilene² respondiam pelo componente curricular, mesmo sem possuir formação para atuar na área. Fato importante é que ambos estavam inseridos na comunidade. Mesmo residindo no município vizinho, José não era um estranho. Atuava há bastante tempo na escola e conhecia os meandros políticos e familiares que envolvem as comunidades menores dentro do Mata Cavallo.

A proximidade dos professores lhes permitia, como afirmado por Caldart (2003), compreender sentidos e significados produzidos pelo grupo e afastarem a prática comum de professores alocados nas escolas do campo com poucos vínculos com a mesma, o que acaba por reforçar a visão urbana de educação em detrimento da escola do campo.

Na primeira reunião, os professores relataram que nas aulas de Educação Física da escola do Mata Cavallo os alunos escolhem as atividades, quando isso não ocorre, trabalham com vôlei, basquete, futsal e handebol. O José manifestou o interesse em matricular os alunos na competição de atletismo que seria realizada na cidade de Livramento, pois para ele existiam vários talentos para a corrida, mas a falta de estrutura da escola impedia o treinamento na modalidade.

O currículo conservador de Educação Física representado pela hegemonia do ensino dos esportes euro-estadunidenses era prática comum em Mata Cavallo. Isso, observado a partir da predominância das modalidades esportivas mencionadas e da escolha das atividades pelos discentes demonstravam o tratamento destinado ao componente. A ausência de espaço para outras práticas advindas da cultura corporal matakavalense foi outro dado observado. Para além desse fato, a preocupação em participar de eventos competitivos revelava que a concepção de ensino do componente estava atrelada ao esporte e ao rendimento.

Neira (2011a) critica o currículo conservador de Educação Física, já que o mesmo estabelece padrões de movimento construídos pelos grupos socialmente privilegiados. Dessa

¹¹ Os nomes dos professores José e Lucilene não são fictícios, pois a pesquisa não lhes conferiu nenhum tipo de atribuição pejorativa ou diminuiu seu trabalho pedagógico. Assim não se fez necessária a preservação das identidades

¹² Turmas que detém um único professor que desenvolve todos os conteúdos curriculares elencados para o nível escolar.

forma, tal currículo atua de modo a classificar os estudantes entre aqueles que fazem parte do seu grupo e aqueles que ficam de fora. Assim, nas aulas de Educação Física baseadas no ensino esportivo e no rendimento, aqueles que correspondem ao padrão são posicionados como identidade e os demais, comumente marginalizados, situados na diferença.

Ressalta-se que os modelos emitidos pela cultura dominante tendem a manter o *status quo*, visto que se constituem no padrão de conduta de sua própria cultura. Embora sejam facilmente acessados, para outras culturas são estranhos e, muitas vezes, incompreensíveis. Isso produz uma relação assimétrica entre culturas melhores posicionadas e culturas marginalizadas. Outro fato é que o currículo conservador atende às demandas da sociedade capitalista, na qual os princípios da seletividade e competitividade são apregoados como elementos a serem tratados na escola.

Não é de se estranhar que práticas brancas, européias e estadunidenses, tais como os esportes modernos, tornaram-se hegemônicas e colonizaram a Educação Física escolar brasileira, configurando-se em tradição o ensino esportivo em aulas do componente curricular, algo também encontrado no Mata Cavallo. Desprezar todos os marcadores culturais que a comunidade detinha pela via de um currículo conservador é quase que silenciar a cultura corporal matakavalense. Esses fatores levaram à proposição de um currículo multicultural para a Educação Física, o qual poderia potencializar a voz e a vez das práticas corporais características da localidade.

Nas primeiras inserções na escola do Mata Cavallo realizou-se um mapeamento das práticas corporais acessadas pelos alunos e presentes na comunidade escolar. Nessa atividade, buscou-se um levantamento da cultura corporal dos matakavalenses. Este, encaminharia os trabalhos com o estabelecimento de possibilidades de desconstruções das representações da cultura corporal polarizadas, produzidas pela modernidade, contexto em que uma posição é ressaltada e valorizada em detrimento das outras. Posições dominantes em relação ao gênero, etnia, classe e religião passíveis de serem problematizadas nas aulas de Educação Física seriam colocadas em jogo, a fim de descortinar como são compostas e quais os interesses vigentes.

Para Neira (2011a), mapear significa identificar a cultura corporal dos alunos, sendo que nesse contexto é importante considerar a maneira como eles acessam, quais os conhecimentos que detêm e as representações que possuem sobre as práticas corporais.

A princípio, com intenções de mapear, buscou-se a observação, a conversa informal e a realização de uma atividade pedagógica que permitiu levantar as práticas corporais comuns aos alunos. Os resultados foram registrados na lousa. Nas observações do

cotidiano da escola, fora da sala de aula, identificou-se o gosto dos alunos do Ensino Fundamental pelo futebol, que ocorria em qualquer espaço da escola durante os intervalos. Esse dado foi confirmado durante a atividade de mapeamento da sala de aula.

No Ensino Médio, as observações e conversas não forneceram indícios acerca da cultura corporal, porém, na atividade realizada em sala aula com ajuda dos professores, ficou evidente a prática da dança denominada lambadão. Na descrição de suas práticas corporais, o grupo também mencionou o vôlei, nas aulas de Educação Física da escola, bem como as danças africanas e a capoeira, estas praticadas na associação de moradores da comunidade que havia deixado de funcionar há pouco tempo.

Para além do que foi mencionado, a atividade de mapeamento proporcionou o acesso a outras informações relevantes sobre o patrimônio cultural corporal dos estudantes. Uma neta de antigos quilombolas do Mata Cavalo relatou a existência da Festa da Banana, realizada todos os anos na “Comunidade Mutuca”, que se une para o festejo com danças e produtos típicos da região. Durante as festividades ocorrem as danças do Siriri e Cururu.

Apesar de não ser uma festa religiosa como várias outras no Mata Cavalo, mas sim de cunho comercial, a “Festa da Banana” é uma forma de resistência e rebeldia contra o agronegócio. Aguas e Rocha (2010) afirmam que as festas fortalecem a coletividade no Mata Cavalo e a “Festa da Banana”, para além disso, permite que os comunitários comercializem seus produtos diretamente, resistindo aos ditames da produção agrícola em larga escala.

No primeiro encontro com os alunos, também se observou que alguns usavam piercings, outros, cortes de cabelo “moicano” descoloridos. Os meninos vestiam-se com bermudões de praia ou esportivos e camisetas, já as meninas trajavam-se com calças jeans ou malhas apropriadas para ginástica. Tanto as camisetas dos meninos como as das meninas apresentavam o *layout* da atualidade. Somente uma das meninas estava de saia. Muitos alunos possuíam celulares e um deles perguntou se possuía *instagram* e *facebook*.

Como de costume, a representação das pessoas do campo é marcada pelo atraso, aparência maltrapilha, com pouco ou nenhum cuidado na maneira de se vestir. Porém, corroborando com os posicionamentos conceituais de Bhabha (1997), os valores estéticos identificados na pesquisa do Mata Cavalo, a partir do uso de adereços comuns às pessoas da cidade, demandam da cultura do campo uma revisão no seu sistema de referências, pois se distanciam do imaginário que se construiu para essa cultura.

A representação demonstrada pelo chapéu na cabeça, botina, roupas rasgadas e a enxada como instrumento de trabalho das pessoas do campo foi confrontada com outros modos culturais, entre eles, os piercings, o cabelo moicano, os bermudões e celulares. Nesses

aspectos mencionados, as crianças do Mata Cavalo em nada se diferenciam das crianças e jovens dos grandes centros metropolitanos.

Com a globalização dos processos sociais, o conflito entre o local e o universal é contínuo. Elementos das culturas locais se misturam com os universalizantes, emitidos em sua maioria pelas culturas hegemônicas. Assim, a tensão se faz. No Mata Cavalo, o apelo por artefatos culturais universais como trajés e aparelhos tecnológicos convive com toda a gama cultural agregada à comunidade. As festas, danças do Siriri e Cururu, laços de parentesco, memórias da escravidão e a vida no campo são indicadores disso. Nesse sentido, formam-se pessoas que conflitam o local e o universal, híbridas na composição de suas identidades. Inexistem, portanto, identidades essencializadas por uma cultura exclusivamente camponesa.

Canclini (2011) argumenta sobre dois aspectos para defender a hibridação das culturas, e afirma que ambos foram sobrepujados pelo avanço dos meios de comunicação e pela consequente diminuição da distância espaço-tempo. O primeiro aspecto, a territorialização, se refere ao fato das culturas estarem atreladas a um espaço geográfico e isso garante algumas características comuns para os grupos culturais pertencentes à mesma região. O segundo, elaborado por Bourdieu, trata das coleções culturais das classes sociais, tanto os membros da elite quanto os marginalizados acessam elementos culturais característicos de sua posição social.

Canclini (2011) confirma a superação dos conceitos de territorialização e coleção cultural, e promove a concepção de opostos: a desterritorialização e a descoleção. Para o autor, as culturas passaram a ser híbridas, pois acessam elementos de outras com posições sociais diferentes, às vezes, sendo distantes territorialmente uma das outras.

No Mata Cavalo apesar dos alunos residirem no campo e ali frequentarem a escola, as marcas corporais comuns às culturas urbanas estão presentes. Tal fato demonstra que mesmo que os alunos estejam no campo e sejam constituídos pela cultura camponesa, eles acessam e fazem uso também de elementos urbanos.

A mídia, a internet, os alunos que moravam na cidade e se mudaram para o Mata Cavalo, a facilidade de acesso dos alunos à cidade mais próxima ou mesmo a capital, Nossa Senhora do Livramento e Cuiabá, respectivamente, se configuram nas principais possibilidades dos alunos da escola ter contato com a cultura urbana.

Hespanhol (2013) identificou três possibilidades de análise da relação campo-cidade, são elas: de oposição, de continuidade e de permanência das ruralidades. A de oposição se refere a uma contradição entre o campo e a cidade, oposição que se explica pelo progresso tecnológico das sociedades capitalistas, e a consequente potencialização da

produção industrial. A cidade, local das indústrias, é considerada moderna e avançada, enquanto o campo é sinônimo de uma vida natural arcaica e atrasada.

Por sua vez, a relação de continuidade considera o fim do rural e a esmagadora expansão da cultura urbana. O campo seria tomado pelas coisas da cidade gerando a homogeneização cultural a favor da cidade. Na permanência das ruralidades, Hespanhol (2013) identifica distinções, algumas com maior contaminação da cultura urbana outras com menor, apesar disso, algumas fronteiras demarcam as culturas do campo e da cidade.

Na escola do Mata Cavalo se revela uma ruralidade inundada por elementos da cultura urbana e é certo que muitos traços dessa cultura são vistos como superiores e melhores que os da cultura do campo, pois as vontades de ser considerado da cidade e os apelos por coisas urbanas são recorrentes nas falas dos alunos.

As práticas das danças africanas e da capoeira no Mata Cavalo, por exemplo, são usuais nas associações de produtores. Cabe a essas instituições a responsabilidade de preservação da memória e tradição quilombola, conforme Barcelos (2011) identificou em sua pesquisa.

O que chama a atenção é a questão dos elementos corriqueiros da cultura corporal dos matakavalenses serem desenvolvidos nesses espaços formais da comunidade, enquanto não eram enfatizados na escola como temas abordados na Educação Física. A escola se mantinha colonizada por proposituras de conhecimentos distantes da cultura popular produzida pelos matakavalenses.

Conforme mencionado, durante o mapeamento surgiram algumas informações sobre o estilo de música e dança típicos da localidade. Em tal momento, o lambadão ganhou destaque, visto que a maioria disse que muitos dançavam nas festas da comunidade. Um dos alunos explicou, inclusive, que crianças e velhos costumam dançar. O professor José comentou que o lambadão é uma mistura de ritmos entre o rasqueado e a lambada do norte do país.

Neira (2011b) afirma que com o mapeamento na proposta multicultural se obtém um diagnóstico da cultura corporal dos alunos, o que consubstancia um dos alicerces do currículo multicultural, o respeito à cultura de chegada. Ao colocar em prática as orientações de Neira (2011b) acerca da organização e desenvolvimento do currículo multicultural, surgiu com ressalte o lambadão conhecido por todos os alunos e dançado pela maioria deles durante as festas do Mata Cavalo. A dança consiste em uma prática corporal característica da região, não sendo identificada em outros lugares a não ser na Baixada Cuiabana.

Outro fato importante é que ao eleger o lumbadão para a tematização se conseguiu estremecer os muros da hegemonia dos esportes na Educação Física da escola do Mata Cavallo. Ao invés de estudar elementos de uma cultura dominante, os alunos passariam a estudar uma manifestação popular, presente no cotidiano matacavalense. Com isso, o lumbadão, transformado em tema da Educação Física, contemplou um alicerce da proposta multicultural, a justiça curricular.

Em relação a outro alicerce proposto por Neira (2011b), o respeito das orientações contidas nos documentos educacionais da escola, principalmente ao PPP, verificou-se que não há referências aos conhecimentos que devem ser trabalhados nas aulas de Educação Física. A disciplina apenas consta na estrutura curricular da escola. Nesse quesito, a presente pesquisa se afina com os dados obtidos por Neira (2011b), quando denuncia que os professores paulistanos enfrentam dificuldades para atrelar o seu trabalho à proposta pedagógica das instituições em que atuam por não encontrarem referências a ela no documento escolar.

No segundo encontro previsto com os alunos do Ensino Médio, José disse que estava com febre e não teria aula naquele dia. No entanto, o momento foi aproveitado para que ele explicasse sobre a questão dos confrontos entre as comunidades. Segundo o professor, a escola foi localizada na comunidade Mutuca ao ser negociada com a ONG canadense que doou os recursos para a construção do prédio. Na negociação sobre o local em que isso aconteceria houve conflitos, sem que fosse alcançada a unanimidade da sua localização na comunidade.

O José indicou um possível vindouro embate sobre a proposta de mudança de local da escola, já que o Estado construiu uma nova edificação em frente à rodovia, mas em outra comunidade. Ele afirmou que haveria uma troca de funcionários da escola atual, pois os atuais fazem parte da Mutuca e não seriam bem-vindos na outra comunidade.

Ao se tratar do Mata Cavallo, fica evidente que as comunidades menores que o compõem vivem em conflito para obter melhores condições, e o fato da escola estar localizada em uma outra comunidade faz diferença nesse sentido, pois desde os funcionários até a direção são membros dessa comunidade, enquanto membros de outras comunidades comumente não são aceitos para as funções laborais da instituição. Todas as questões políticas da formação escolar são decididas pela comunidade onde a escola está instalada, inclusive as questões que envolvem recursos advindos do governo estadual. Assim, a localização da escola é uma questão que levantou polêmica exacerbada, diante da qual eclodiram posicionamentos que polarizaram as comunidades componentes do Mata Cavallo.

Antes de iniciar os trabalhos com o currículo multicultural para o Ensino Fundamental, o José ministrava a aula de matemática embaixo de uma árvore para os alunos de 6º e 7º ano. Os alunos e o professor não conseguiram ficar na sala devido às abelhas que ali estavam.

O José começou uma conversa durante sua aula sobre a vida na cidade e no campo. Todos os alunos disseram preferir a cidade, um deles afirmou que lá é melhor porque se brinca na rua. O professor rebateu dizendo que no campo, ao acordarem, a mãe prepara “um ovo, uma mandioca, eles tomam um leite e vão para a escola, na cidade, a primeira coisa que se faz é comprar pão e leite e se não houver dinheiro, ninguém come”.

A cidade para os matakavalenses ainda era considerada algo superior em relação ao campo, representação construída pela modernidade ocidental que trouxe em seus meandros o ditame que o progresso estaria na cidade e o atraso no campo, mesmo que atualmente o campo brasileiro seja retratado contendo alta tecnologia e produtividade. Todavia, no Mata Cavallo, ao menos na visão dos alunos, fica evidenciado que a cidade é um lugar melhor que o campo.

Com respeito à formação dos alunos matakavalenses, as representações valorizadas e que compõem suas identidades trazem fortes indícios da cultura urbana, o que contribui para posicionar a cultura do campo como a diferença. Por ser a diferença, os elementos da cultura corporal camponesa eram tratados como negativos e desvalorizados.

Ainda, enquanto os alunos do 6º e 7º ano estavam na aula de matemática com o José, outros alunos do 8º e 9º ano da Lucilene jogavam futebol em uma sala de sapé nas proximidades. Após breve discussão para o acerto de como seria o jogo, eles iniciaram o futebol, todos chutavam e um defendia, não havia ganhador ou perdedor. Como as cadeiras e a lousa atrapalhavam, começaram a afastá-las com receio de danificar o material.

Um dos alunos disse que estava jogando, já que a aula estava vaga devido à ausência de Lucilene. No momento do jogo, chegaram duas meninas e os meninos a convidaram para chutar a bola também. Logo mudaram o jogo, dividiram-se em duas equipes, jogaram uma contra a outra, tendo cada uma um goleiro. O jogo aconteceu mesmo com espaço apertado, isso durou em torno de 40 minutos.

O futebol, mesmo sendo uma manifestação oriunda da cultura urbana, já fazia parte do patrimônio de chegada dos alunos do Ensino Fundamental. Um momento que poderia revelar alguma tensão foi a presença das meninas no jogo, mas foi sobremaneira tranquila a participação das mesmas, sem qualquer questionamento, pelo contrário, esse envolvimento mostrou ser desejado pelo grupo.

O primeiro encontro com o Ensino Fundamental havia começado quando o José levou os seus alunos para junto dos que estavam na sala de sapé e, após verificar como eles jogavam e como o tema havia surgido com bastante ênfase no mapeamento, decidiu-se tematizar o futebol.

No diálogo, os alunos se expressavam como apreciadores do jogo, estavam ainda desconfiados e pouco participativos, dada a dessemelhança entre a Educação Física proposta e a que estavam habituados. Nas conversas com os alunos sobre o futebol, se percebeu que eles não conheciam as equipes do Estado de Mato Grosso, todos torciam para times do eixo Sul e Sudeste e nem sabiam que o campeonato estadual havia sido decidido naquela semana. Muitos relatos sobre o futebol diziam respeito ao que as mídias nacionais divulgavam, os jogos de finais de semana, as crônicas esportivas e a ênfase aos times da primeira divisão do campeonato brasileiro.

Por consequência, tematizar o futebol, uma manifestação ocidental, pelo currículo multicultural permitiria outros olhares nas aulas, para além daqueles que expressam algum tipo de metanarrativa, fato comum em outras proposituras de Educação Física. Exemplos de metanarrativa são expressos nos padrões de movimentos esportivos, os quais selecionam os gestos técnicos corretos e incorretos.

Para Neira (2011b), o currículo multicultural aborda temas e não conteúdos. No trabalho com determinado tema, os professores enredam o próprio patrimônio cultural corporal com o dos alunos que, em conjunto com saberes acadêmicos e do senso comum, configuram uma triangulação na busca de novos sentidos para as práticas corporais.

O currículo multicultural é uma possibilidade educacional no âmbito da Pós-modernidade. Desse modo, tanto o multiculturalismo crítico quanto o Pós-modernidade tecem críticas às metanarrativas explicitadas no seguinte questionamento: como alguma regra geral poderia abarcar todas as nuances de uma sociedade marcada pela efervescência das diferenças entre as culturas? É nesse sentido que uma Educação Física multiculturalmente orientada não aceita qualquer tipo de classificação, seleção ou organização originária de metanarrativas. Os modelos baseados na psicologia e na performance motora são afeitos a elas e produzem uma versão moderna de Educação Física. Mesmo os fundados nas teorias críticas, aceitam as narrativas mestras como delineadores fulcrais em suas práticas pedagógicas.

Não se aproxima dos objetivos do currículo multicultural desenvolver performaticamente os alunos em algum esporte ou esclarecer e conscientizar os mecanismos de dominação utilizados pelos setores dominantes visando à transformação social. O currículo

multicultural, ao tematizar o futebol na escola matakavalense, faz emergir os conflitos pela significação entre as culturas e questiona identidades, buscando ressignificá-las.

Fica claro que no Mata Cavallo, de uma perspectiva convencional da Educação Física, baseada no projeto moderno do ensino esportivo, para outra inspirada no currículo multicultural situado na Pós-modernidade, as diferenças são acintosas no que tange aos objetivos, métodos e formas de avaliação.

Durante uma reunião com os professores, a Lucilene disse que os alunos do Ensino Médio estavam alvoroçados com a escolha do lambadão como tema, já na questão do futebol, tanto as meninas como meninos gostavam de jogar. O José manifestou sua preocupação com a dança. Para ele, era perigoso estudar uma dança com tanta “esfregação”. Foi-lhes apresentado um plano com algumas atividades, porém mudanças poderiam ocorrer a partir do que acontecesse a cada aula. Os professores estranharam esse encaminhamento pedagógico do currículo multicultural e alguns esclarecimentos se fizeram necessários. O José disse que eles jogavam futebol e seria fácil o trabalho com essa modalidade, afirmou que eles gostavam de jogar em um campo mais à frente na estrada da escola.

Estava evidente que o José significava o lambadão como uma dança erotizada, traduzida no termo “esfregação”. Andrade e Nunes (2011) exemplificam as inúmeras identidades que a dança constrói e dentre as citadas pelos autores há o balé como dança de menina, o *hip hop* como de menino, o *funk* como dança imoral, a dança de salão como dança de pessoas velhas. Considerando que a gestualidade é um texto cultural que pode ser lido, a leitura do José sobre o lambadão se refere a um processo identitário dos praticantes de lambadão, como aqueles que se tocam fisicamente com insinuações sexualizadas, tornando a dança erotizada.

Nas palavras do José, tematizar o lambadão poderia ser perigoso. Tal fato remete a uma realidade curricular da Educação Física, denotando como esse terreno continuava colonizado e, que, qualquer ação que procurasse desestabilizar as relações de poder favoráveis a cultura dominante seria questionada pelo próprio José. Apesar de pertencer à comunidade e de conhecer aquela cultura, o currículo com o qual trabalhava previa a formação de identidades que tivessem como referência as culturas dominantes. Repensar outras identidades, para além dessas, era uma transgressão.

Na continuidade do projeto com o Ensino Médio foi proposto o trabalho com o lambadão, já que na aula anterior a maioria afirmou que dançava. Como uma aluna expressou sua discordância, abriu-se um espaço para que pudesse se posicionar. Ela confirmou que não gostava, mas iria participar.

Tudo o que conheciam sobre o lambadão foi levantado e anotado na lousa. O alunos insistiam que se tratava de uma dança erotizada, citaram os passos, bandas e lugares onde a dança pode ser realizada. Um deles disse que a dança era praticada pela criançada e que até a Lucilene dançava o lambadão. Nesse instante, chamou a atenção o depoimento sobre uma matéria televisiva que tematizava lambadão. Tal matéria apareceu em uma emissora de TV em rede nacional, porém houve um desprestígio da dança pelo apresentador.

Quando indagados, os alunos não souberam responder sobre as razões dessa dança existir apenas na região da Baixada Cuiabana. Isso ocasionou uma pesquisa sobre Chico Gil e a Banda Estrela Dalva, nomes que inicialmente apareceram como os precursores do lambadão. O grupo também incomodou-se com o fato acontecido no programa televisivo, o que fez surgir outro assunto a ser investigado. Ambas as investigações propostas tinham como intento a ancoragem social dos conteúdos, outro alicerce do currículo multicultural.

Para Moreira e Candau (2003), a ancoragem social dos conteúdos ajuda nas análises críticas sobre o tema escolhido. As atividades realizadas com esse teor procuram elucidar o contexto no qual a prática corporal foi criada, as relações de poder que interferiram na sua criação e também quem ganha e quem perde com a veiculação de determinados conhecimentos sobre o tema.

Inserir o lambadão no currículo escolar foi uma tentativa de confrontar os ideários monoculturais, pois com essa manifestação, “os outros”, como Moreira e Candau (2003) identificaram, os de origem popular, afrodescendentes, os rappers, os funkeiros, dentre outros, adentram à escola, colocam em xeque a realidade escolar. Portanto, ao tratar do lambadão, a Educação Física possibilitaria que algumas identidades fossem respeitadas e que determinados discursos fossem questionados.

Os alunos foram convidados para mostrar alguns passos do lambadão, ao menos os passos básicos. Houve um burburinho, um dizia para o outro que não sabia dançar. Uns acusavam os outros de saberem e não se prontificarem. O José interveio, confirmando que vários sabiam dançar, mas estavam com vergonha.

Para o currículo multicultural, a vivência prática é importante, uma vez que nesse momento é que se pode verificar o capital cultural dos alunos, quais os significados são atribuídos à manifestação eleita para ser tematizada e, também, as possibilidades de resignificação.

Na escola do Mata Cavalo, o tema lambadão foi explorado mediante as vivências da dança em conformidade com a sua ocorrência social. Das janelas, o motorista do ônibus escolar, a diretora e outros professores estavam observando a aula e acompanhavam a

discussão sobre o “dançar o lambadão”. Foi dito para as meninas que haviam levantado a mão e afirmado que sabiam dançar que podiam demonstrar os passos sem precisar dançar junto, mas nada aconteceu. A discussão continuou sem que ninguém se apresentasse. Diante de uma insistência maior, duas meninas se levantaram, pediram que ligassem o som e começaram a dançar. Quando os demais começaram a rir, elas voltaram a se sentar.

Neira (2011a) afirma que no início de um trabalho pautado nas premissas do currículo multicultural, os estudantes, ao acessarem atividades diferentes daquelas encontradas corriqueiramente na escola, mostram-se reticentes e apresentam dificuldades de aceita-lás, reagindo agressivamente ou evitando-as. No caso do lambadão, mesmo os alunos do Mata Cavalo sendo conhecedores e praticantes da dança em outros espaços, ficou explicitado que na escola aquela manifestação causava estranheza. Coisas incomuns ao currículo são tratadas como desvios e se dançassem lambadão na escola os alunos desviariam das condutas moldadas por um currículo escolar convencional.

O distanciamento da Educação Física que a comunidade matakavalense estava acostumada fez emergir reações de repúdio ou escárnio em relação àqueles que dançavam o lambadão, pois para uma parcela dos alunos, o lambadão não deveria estar na escola e compartilhar os mesmos espaços com outras manifestações culturais, dignas e responsáveis pela composição de uma identidade agradável a uma sociedade conservadora.

A estrutura escolar que leva em conta o multiculturalismo assimilacionista (CANDAU, 2008), o qual referencia a cultura dominante como parâmetro para todas as outras culturas, baseia suas práticas em um posicionamento monocultural, com o intuito de inculcar os significados produzidos por essas culturas. Para os alunos do Mata Cavalo, aceitar o lambadão na escola não era tarefa fácil, uma vez que assimilaram à lógica dominante mediante experiências de significação a favor das culturas melhor posicionadas na escala social, o que lhes impedia de ver o lambadão como possibilidade de conhecimento escolar.

Em uma das atividades com o Ensino Fundamental, o objetivo era passar um filme que mostrasse exercícios técnicos e táticos que os jogadores realizam nos treinamentos, e outro que apresentasse a história do futebol mato-grossense, isso ocorreu, pois os alunos, durante o mapeamento, disseram que conheciam poucos clubes do Estado e limitados fundamentos sobre o esporte. A aula ocorreu no laboratório de informática da escola.

Eles deveriam procurar no *youtube* e assistir um vídeo previamente indicado em que crianças de equipes européias empregavam as técnicas da modalidade: passe, domínio, chute, cruzamento e deslocamentos. Os alunos notaram que havia várias meninas participando juntamente com os meninos, o que despertou comentários: “Meninas jogam com meninos

nesses times”. Também assistiram a um vídeo que retratava o futebol mato-grossense e um de seus clubes, o Mixto Futebol Clube. Durante a atividade surgiram muitas dúvidas em relação aos nomes das equipes do Estado, bem como a confusão de uniformes com os times cariocas.

Ao se verificar que havia uma predominância dos alunos que torciam pelos clubes de outros Estados, justamente os que desfrutam de condições econômicas privilegiadas com patrocínios e recursos vultuosos dos canais de televisão, ações educativas foram colocadas em prática a fim de demonstrar que existiam clubes no Estado. Ressaltou-se que tais clubes são oriundos de municípios, possuem características que definem sua identidade e, que de certa maneira, são oprimidos pelos clubes de maior impacto nas mídias, principalmente os das regiões Sul e Sudeste que atuam na primeira divisão do campeonato nacional.

Os clubes das regiões Sul e Sudeste colonizam as representações acessadas pela maioria dos torcedores de futebol, que recebem influências tanto do município no qual o clube está situado como dos municípios distantes. Isso referenda certa dominação e uma opressão vivenciada pelos clubes locais que, a duras penas, tentam sobreviver com pouca torcida, escassa renda, limitada visibilidade midiática e quase nenhum apoio financeiro. Vislumbrar uma possibilidade de confrontar os discursos que tornam predominantes os clubes das regiões Sul e Sudeste em lugares como o Mata Cavalo é borrar as fronteiras culturais as quais classificam-nos como dignos de possuir torcedores, enquanto outros, como os do Estado de Mato Grosso, de serem inferiores e seus poucos torcedores são, às vezes, alvos de chacota e deboche.

Os alunos do Ensino Médio receberam para a realização de algumas práticas, como convidado em suas aulas, um jovem que sabia dançar o lambadão. A atividade, inesperadamente, transformou-se em um acontecimento na escola. A sala ficou cheia e os alunos fizeram um círculo com as cadeiras para que a vivência ocorresse no espaço central. Quatro alunos previamente acertados ajudaram a ensinar aos colegas, vale ressaltar que nessa atividade, os professores também participaram.

A definição da música deu algum trabalho, pois se centrava na tentativa de encontrar uma que a turma toda gostasse. Surpreendentemente, a maioria levantou-se para dançar, porém os pares não estavam formados. Quando as duplas se ajustaram, a Lucilene disse em tom de ameaça que avaliaria as atividades. Uma das meninas alegou motivos religiosos para não dançar. Alguns meninos também não participaram e ficaram somente observando a atividade. Após três músicas com danças livres dos participantes, o convidado explicou e apresentou passos do lambadão, da lambadinha e do rasqueado e pediu que uma das alunas o acompanhasse para a demonstração. Os alunos gostaram e fizeram tentativas de

executá-los. Foi combinado que ele viria mais dois dias para dar continuidade ao trabalho. Durante a atividade, a platéia que acompanhava da janela crescia consideravelmente. Além do motorista, diretora e professores, somaram-se algumas mães de estudantes.

A pesquisa solicitada sobre Chico Gil e fatos acontecidos no programa televisivo revelou pouca adesão por parte dos alunos. Em função disso, solicitou-se um posicionamento por escrito acerca do mesmo assunto. Os alunos deveriam escrever dez linhas sobre suas opiniões acerca do lambadão ser, ou não, uma dança erotizada.

O lambadão ainda tinha ares de exótico ao adentrar na escola, visto que a dança, até então, não pertencia ao currículo escolar, conseqüentemente não era elemento formador das identidades escolares para os matacavalense. Era apenas diferença, tratada como figura excêntrica e curiosa para professores, motorista e diretora. Neira (2011) reforça essa assertiva ao afirmar que os conhecimentos dos grupos oprimidos foram perdidos, erradicados e, por isso mesmo, vale a pena desenterrá-los. Com a hegemonia dos grupos dominantes, somente os conhecimentos científicos, tidos como corretos e benéficos, passaram a ter validade em detrimento dos saberes dos minoritários, tratados como primitivos, exóticos e subalternos.

Alguns aspectos relacionados à mudança chamava a atenção, os alunos ao se predisporem a dançar, algo que não ocorreu nas outras aulas, indicava um avanço para o desenvolvimento do currículo multicultural. Para a turma, já se constituía uma nova representação em relação ao tema escolhido. Antes, presentificava-se a vergonha e a consideração de que uma manifestação como aquela não poderia estar na escola, posteriormente, tal compreensão foi substituída pela prática e experimentação da dança. A participação do jovem que ensinou os passos do lambadão contribuiu para uma nova representação. Como era considerado “professor”, essa figura de autoridade e poder legitimou a dança “proibida” na escola.

Eto, Lima, Benitez (2013), ao discorrerem sobre o conceito de autoridade textual de Henry Giroux e Peter Maclaren no âmbito da Educação Física, afirmam que os professores são detentores de poder e possuem a autoridade de mudar as representações dos alunos. As representações de Educação Física construídas pela sociedade podem ser reconfiguradas pela ação curricular, fato constatado no Mata Cavalo com a questão da prática do lambadão.

Para o Ensino Fundamental, as vivências foram realizadas a partir da análise do vídeo apresentado na aula anterior, bem como do debate acerca dos exercícios apresentados. A proposta consistiu na execução dos fundamentos básicos do futebol conforme as imagens. O trabalho iniciou com atividades de alongamento e, na sequência, trabalhos com bola em duplas: passe curto e longo, cabeceio, ziguezague nos cones com o chute ao gol.

No encontro seguinte, os resultados da pesquisa sobre as atividades de futebol foram recolhidos. Realizou-se um levantamento das brincadeiras que conheciam e que eram semelhantes ao futebol. Dois alunos se candidataram para demonstrar o “controle”¹³ e, em seguida, todos experimentaram. “Bater pênaltis” foi outra brincadeira apresentada e vivenciada pelo grupo. O mesmo aconteceu com “dois toques é bobo”, indicada e apresentada por uma aluna. Quando questionada acerca do lugar onde aprendera, respondeu que havia sido na escola “Marechal”¹⁴. Com a ressignificação dos exercícios relacionados ao ensino esportivo, uma vez que não havia qualquer pretensão de alcançar a execução perfeita do gesto, a atividade multiculturalmente orientada tinha como objetivo conhecer como se aprende o futebol e o que comumente é feito para atingir níveis competitivos.

As atividades realizadas na Escola do Mata Cavallo procuraram colocar os alunos em uma prática de significação concernente ao treino do futebol e dos meios utilizados para a formação de um atleta. Durante as vivências, como se observou, também houve espaço para o trabalho com o patrimônio dos alunos que revelaram um pouco de seus construtos culturais ao compartilharem com os colegas as brincadeiras conhecidas.

Em conversa com o José sobre o lambadão e a erotização, foi perguntado como os alunos receberam a atividade. Ele respondeu que tudo estava bem. Uma menina, aluna do Ensino Fundamental que estava ao lado do professor afirmou que ali, todos dançavam. Quando indagado se na origem do lambadão já existiam os passos erotizados, disse que não. Com a intenção de levantar a história da dança, o José sugeriu que um membro da Banda Scort Som, conhecida na região, fosse convidado. Tratava-se de um senhor que como cantor acompanhava e auxiliava o conjunto desde os anos de 1980, quando foi criado.

Com relação à possibilidade de levar os alunos do Ensino Fundamental a um jogo de futebol, ele disse que experiências anteriores com atividades externas não tiveram adesão. A respeito do trabalho com as equipes do Estado, surgiu a ideia de usar o *playstation* para criação dos times com nomes e uniformes das equipes.

No transcorrer da problematização do currículo multicultural do Mata Cavallo, tanto a erotização do lambadão quanto a colonização do futebol necessitavam de melhores análises, de uma desconstrução do que estava posto, para que fossem possíveis outras significações. No currículo multicultural é necessário que o professor assuma o papel de

¹³ Atividade de 3 ou 4 alunos a qual um deles é um goleiro, os alunos que não estão como goleiro passam a bola entre eles de primeira e tentam fazer o gol, por sua vez o goleiro tenta defender. Aquele que chegar a 3 defesas, no caso do goleiro, ou 3 gols, no caso dos outros jogadores são os vencedores da atividade.

¹⁴ Escola Estadual Marechal Rondon é localizada no município de Poconé cerca de 50 Km do campo de pesquisa.

pesquisador e busque atividades didáticas que reposicionem os significados já construídos, ou seja, que desconstrua discursos uniformizantes e opressores acerca das culturas marginalizadas, viabilizando a construção de outros que as valorizem, dando condições para a reelaboração das formas de participação na sociedade. Esse é o ponto de maior dificuldade na proposição dessa Educação Física.

Para Betti (2007, p. 209) “[...] quando se fala em ‘ressignificação’, está pressuposta uma ‘significação’ inicial... De onde ela vem? E novas significações, seriam possíveis? Como elas se produzem?”. A ressignificação coloca os alunos como autores, leitores e produtores críticos das manifestações culturais tematizadas. Com a intermediação do professor, o aluno poderá reconstruir e transformar experiências e significados acerca dos objetos de estudo. (NEIRA, 2009).

Há que se considerar que os processos de significação anteriormente construídos na escola do Mata Cavalo foram sedimentados pelo tempo, pelos discursos emitidos pela família, comunidade e mídia, poderosos construtores de representações. O confronto com as possibilidades oferecidas pelo currículo multicultural não seria uma operação simples, pelo contrário, apresentaria uma complexidade que não garantiria que todos os alunos ressignificassem a dança ou o futebol.

O movimento de ressignificação do currículo multicultural na escola do Mata Cavalo não teve a intenção de que os alunos, em sua totalidade, reposicionassem seus significados. Não havia qualquer motivação de reverter o desprestígio de uma dança da cultura local nem a colonização dos clubes da primeira divisão, mas sim, revisar essas noções com o intuito de produzir um contexto mais democrático nas aulas de Educação Física.

Na escola do Mata Cavalo, a perspectiva era trazer quem conhecesse algo a respeito da história do lumbadão. E, no tocante à atividade com o *playstation* que os alunos pudessem compor as equipes do Estado do Mato Grosso com seus nomes e uniformes. Estas foram as possibilidades exploradas.

Fatos contingentes ocorriam durante as aulas, porém emergiram com maior ênfase na ressignificação, modificando os rumos das atividades pedagógicas. As aulas ministradas realimentavam as seguintes, assim ficou inapropriado o planejar para além de três aulas futuras já que eram corriqueiras as mudanças dos planos durante a intervenção.

Para Schedler (2005), a contingência apresenta três dimensões, em que os fatos ora se aproximam de uma, ora de outra dimensão. As dimensões são: indeterminância; incerteza e condicionalidade. A indeterminância aponta para outras possibilidades com relação ao fato

acontecido; a incerteza se assenta na impossibilidade de afirmar coisas para o futuro, e a condicionalidade é a dependência que os fatos têm de outros, em que ambos são contingentes.

Na escola do Mata Cavalo, o planejar se apresentava contingente pela incerteza do futuro. Desse modo, novas ocorrências eram condicionantes para as aulas vindouras. Planejamentos estanques, que cobririam grandes espaços de tempo, causaria estranhamento em uma proposta sustentada pelo currículo multicultural, inspirado na Pós-modernidade. Em um contexto Pós-moderno o acaso é, por vezes, muito mais revelador e importante do que o planejado e estruturado.

Momentos antes da reunião com José e Lucilene, uma das alunas assistia a um vídeo de pessoas dançando lambadão na sala. Ela disse que o rapaz que aparecia no filme foi seu namorado e aquele era o lambadão dançado em outros lugares, o erotizado. Quando questionada se havia outro lambadão além do “lambadão erotizado”, ela respondeu de forma positiva, mas disse que na comunidade se dançava um estilo mais social.

A aluna ao comentar sobre os dois tipos de lambadão, “erotizado” e “social”, revelou a diferença entre o que se praticava nas festas do Mata Cavalo e o das casas de dança e bares da periferia da baixada cuiabana. No Mata Cavalo era permitido o lambadão social, não havia passos que pudessem ser relacionados à erotização. Passos como “aviãozinho”, “rebuça” e “tchuça” que transmitiam uma conotação erótica não eram admitidos pela comunidade. Os maticavalenses faziam uma assepsia da dança, usufruindo dela ao seu modo.

No processo de “limpeza” da prática corporal, com o intuito de retirar as transgressões, é importante questionar acerca de quem determina o que é uma transgressão de cunho sexual e que tipo de apelo está sendo atendido? Quando uma manifestação é tergiversada para ser aceita, quem se beneficia? Uma das estratégias usadas pelas culturas de elite para acessarem determinados artefatos dos grupos marginalizados é transformá-los e colocá-los a seu dispor com representações que as satisfazem. Com isso, as fronteiras entre cultura dominante e popular ficam preservadas e o significado original é desvirtuado.

Nas festividades elitizadas da baixada cuiabana, dançar o lambadão higienizado sem os passos tidos como erotizados é fato corriqueiro. Os moradores do Mata Cavalo, contaminados pelas representações das culturas de elite, adotaram a mesma referência e mutilaram a dança, retirando-lhe os passos e gestos mal vistos.

Quando a aluna saiu, a Lucilene sugeriu a realização de um concurso de lambada. Como argumento contrário foi-lhe dito que a atividade colocaria a proposta com outro caráter, além disso, a tematização era sobre o lambadão e não sobre a lambada.

Nesse momento, alguns professores entraram na sala, eram cinco, e começaram a julgar os trabalhos do festival de pinturas realizado na escola. Dispunham de sete prêmios para quinze inscritos. Apesar do constrangimento pessoal do pesquisador, definiram os vencedores e saíram.

Em seguida, foram apresentadas a José e Lucilene as orientações didáticas do currículo multicultural: mapeamento, ressignificação, aprofundamento e ampliação. Pontuou-se que no mapeamento surgiram o lambadão e o futebol, pois no momento em que se falou do lambadão, todos disseram que dançavam. Quanto ao futebol, se observou como eles jogavam nos horários livres. Após as primeiras incursões, a opção foi tematizar “a erotização do lambadão” e “o futebol do Estado”.

Apresentaram-se as propostas para as próximas atividades, a discussão a respeito das imagens de tango, ballet e lambadão que evidenciassem a existência de outras danças em que o homem e mulher se tocam fisicamente, com o objetivo de discutir por qual razão apenas o lambadão é alvo de críticas enquanto que nas outras danças também há contato corporal. Também se acertou o convite a um integrante de uma das bandas mais antigas da região, o Scort Som, o Miguelzinho. Este, ajudaria a entender a evolução dos passos da dança. No futebol a possibilidade era de usar o *playstation* com o jogo FIFA na construção de jogos com os nomes das equipes do Estado da primeira e segunda divisão, após os alunos conhecerem os uniformes das equipes e seus jogadores.

Concurso de lambada e festival de pinturas são boas ilustrações de como a escola do Mata Cavallo, assim como tantas outras, ainda se baseiam em situações curriculares performáticas: ser o melhor, ter sucesso, premiar os feitos. Estas ações alinham o currículo aos ditames do mercado, ecoando as necessidades que a escola deverá suprir. Para a escola do Mata Cavallo, as premissas sociais e democratizantes seriam as que se afinariam com a sua história e perspectiva social, porém alguns ideários da sociedade capitalista colonizaram as representações dos docentes de tal maneira que práticas excludentes e seletivas encontram-se naturalizadas.

As atividades de ampliação e aprofundamento apresentadas aos professores foram realizadas com a intenção de desestabilizar as representações estabelecidas e, com esse movimento, abrir espaço para novos processos de significação. Para Neira (2011b), a ampliação implica proporcionar aos alunos um conhecimento maior que o inicial com vistas a alcançar posicionamentos críticos a respeito das práticas corporais tematizadas. Enquanto isso, com o aprofundamento se espera melhor compreensão dos diversos significados que lhes são atribuídos.

Em aula na sala de informática com a turma do Ensino Fundamental, solicitou-se que fizessem uma busca sobre a Federação de Futebol Mato-grossense - FMF. No portal oficial, os alunos encontraram as equipes da primeira e da segunda divisão: Cacerense, Mixto, Operário de Várzea Grande, dentre outras. Um dos alunos falou que conhecia a equipe da cidade de Poconé, distante 60 km do Mata Cavallo, ela havia participado do campeonato da segunda divisão no ano anterior.

Foi solicitado aos alunos que buscassem curiosidades sobre as cidades que as equipes representavam, as cores dos times, escudos e jogadores famosos na região. O primeiro a partilhar os resultados da sua pesquisa falou sobre o Sorriso Esporte Clube – SEC, disse que a cidade de Sorriso foi fundada por gaúchos, a equipe é identificada pelas cores verde e branca e foi campeã estadual em 1992 e 1993. Outro aluno discorreu sobre o Barra, de Barra do Bugres, que é identificado pelas cores amarela e azul, o time foi quatro vezes vice campeão. E assim, seguiu a atividade. Quando os alunos se cansaram, foi sugerido o registro da atividade no caderno, bem como a produção em cartolina dos escudos das equipes e as curiosidades sobre as cidades que tais times representam, os nomes dos estádios e das torcidas organizadas. A sequência da atividade ficou acordada para a próxima aula.

A tentativa de desestruturar os significados constituídos pelos alunos que praticamente naturalizavam a condição do Mato Grosso não possuir equipes de futebol profissional tinha como objetivo, em primeiro lugar, situá-los sobre as equipes que compunham a 1º e a 2º divisão do Estado e, em segundo, mostrar de onde eram originárias essas equipes. Além disso, as pesquisas realizadas e as atividades contribuíram para mostrar que as equipes do Estado eram detentoras de uma história, atreladas a uma cidade e torcida.

A supremacia financeira e estrutural, os resultados esportivos favoráveis transformados em discursos e reforçados pela mídia operam na manutenção e dominação dos clubes do Sul e do Sudeste no futebol profissional brasileiro. Essa supremacia é viabilizada pelos milionários contratos de patrocínios e televisivos, pela aquisição de jogadores que despontam em clubes menores, fazendo com que equipes pequenas nunca tenham um elenco com qualidade técnica suficiente para galgar outros níveis competitivos. Outrossim, a venda de materiais esportivos personalizados com os escudos e cores dos clubes contribui para a reprodução do processo. Condição financeira e resultados são aspectos que determinam e constroem o ideário de que o futebol profissional tem um local, o Sul e o Sudeste.

Em uma sociedade capitalista é fácil afeiçoar-se a uma identidade vencedora. Assim, é comum pessoas, inclusive aos matakavalenses, serem apreciadoras das equipes que detêm o poderio para serem campeãs e, do mesmo modo, também é comum que as mesmas

assumam posicionamento contrário, mostrando-se insensíveis a toda gama cultural que os clubes locais possuem.

Em outra aula do Ensino Médio, com a presença dos professores Lucilene e José, os nomes dos passos do lambadão de maior contato entre homem e mulher foram retomados. Uma das meninas disse que dançava na escola o “lambadão familiar” e não o “lambadão com aqueles passos”.

Pedi-se que demonstrassem o “lambadão familiar” e eles dançaram uma lambada acelerada. Em seguida, solicitou-se que dançassem o lambadão com os “famosos passos”. Houve um silêncio e, depois, começaram a rir. Um aluno apontou para uma colega e disse que ela sabia dançar, pois seu ex-namorado é cantor de lambadão. Após recusas iniciais, ela cedeu e, junto com outro menino, executaram os passos “aviãozinho”, e, também, o “rebuça” e “thuça”. Os alunos começaram a gritar e a diretora apareceu na janela para verificar o que tinha acontecido. Quando se acalmaram, o José disse que todos dançam, mas somente alguns sabem dançar aqueles passos.

Na sequência, foram submetidas à leitura e análise as fotos de casais dançando ballet, tango e lambadão. A primeira imagem (ballet) continha um rapaz com roupa colada ao corpo, segurando sua parceira. No tango, o dançarino estava entre as pernas da dançarina e, na imagem do casal dançando lambadão, a posição de aviãozinho assemelhava-se àquela dos dançarinos de tango. Eles observaram por algum tempo e foram estimulados a analisar os aspectos eróticos das danças. Um dos alunos disse que o que tornava o lambadão erótico eram as meninas, que ficavam rebolando e se esfregando. Uma das meninas disse que não eram todos que dançavam assim, somente aqueles que dançam em casa de dança ou em shows.

Na imagem do ballet, as formas masculinas e femininas visíveis em função das roupas coladas chamaram a atenção. Um dos alunos brincou com o amigo dizendo que ele havia percebido. Quando questionados sobre o entrelaçamento de pernas presente na imagem do tango, ninguém respondeu.

Ao apresentar a foto do lambadão, uma aluna falou que isso ela conhecia e que era “putaria”. Eles analisaram as diferenças, pois todas as fotos apareciam homens e mulheres se tocando. Perguntou-se: quais eram as diferenças? Todos ficaram quietos durante algum tempo. Uma das meninas disse, lambadão é coisa de pobre, por isso que é só uma menina dançar que ela é tratada como “uma daquelas”. Continuou: mas quando o pessoal lá em Livramento liga o carrão e coloca lambadão na praça e as meninas da cidade ficam dançando, todo mundo acha legal.

Partindo dessa manifestação, discutiu-se, então se a diferença está em quem dança. Um estudante disse que sim, que há danças de pobre e de rico. Foi interpelado com a pergunta do pesquisador: Mas funk, há ricos e pobres que dançam? Houve silêncio. O José disse que lambadão, somente os pobres dançam. Um dos meninos disse que as meninas excitam os meninos.

Os alunos confirmaram o fato que a aluna relatara nos encontros anteriores: a existência de dois tipos de lambadão, um familiar e outro erotizado. Eles se referiam aos passos em que há contato físico entre homem e mulher como “aqueles passos” e mesmo alguns sabendo dançar, de primeira, não o fizeram. Com isso, reafirmaram que os saberes originários da sua própria cultura não eram apropriados para serem tratados como conhecimento escolar.

A proposta de apresentar fotos do ballet e do tango tinha o objetivo de demonstrar aos alunos que em outras danças isso é presente, contudo, as pessoas não as consideraram eróticas. Ao serem questionados como eles se sentiram ao olharem para as imagens, houve certa indiferença, ninguém se posicionou. Todavia, referiram-se à fotografia do lambadão como “putaria”, termo empregado por um dos estudantes, sem qualquer questionamento.

As representações são construídas em um emaranhado complexo de relações de poder, e, para os alunos, prevaleceram as representações contidas dentro do escopo da cultura dominante. O silêncio dos alunos desvela a aceitação dos significados positivos atribuídos ao tango e ballet, já que são elementos próximos da cultura dominante. Já o lambadão, comum às culturas marginalizadas, recebe uma forte conotação negativa.

Eto, Lima e Benitez (2013) concordam com uma concepção construcionista de representação relacionada ao discurso e ao poder. Os autores também destacam que o foco nessa perspectiva não é somente relacionado às coisas materiais, se amplia para as práticas simbólicas, em que sentido e linguagem também são considerados como importantes.

A aluna, ao realizar uma colocação sobre a relação entre as classes sociais e o lambadão, revelou que algumas representações começaram a ser desconstruídas. Como “coisa de pobre”, o lambadão deveria emitir significados que o categorizasse assim, porém, quando dançado por pessoas da cidade pertencentes a outras classes sociais, tornava-se merecedor de apreço sem denotar significados pejorativos.

Na fala da aluna sobre as classes sociais existe uma estreita ligação entre a posição social de quem emite o discurso e sua representação. Discursos emitidos por culturas melhores posicionadas socialmente são aceitos com maior facilidade e valorados acima de outros advindos das culturas marginalizadas. Portanto, “[...] quem tem o poder de narrar

peessoas, coisas, eventos ou processos, expondo como são constituídos, como funcionam, que atributos possuem é quem dá as cartas da representação”. (COSTA, 2010, p. 141)

Na continuidade do trabalho didático para o Ensino Fundamental, em outra aula, os alunos apresentaram os escudos das equipes de futebol do Mato Grosso com informações das cidades. Como são várias equipes, o grupo se concentrou naquelas que, naquele momento, atuavam na primeira divisão e, mesmo assim, não foi possível representar a totalidade, uma vez que a turma foi dividida em quatro grupos para realizar a atividade. Os alunos apresentaram o Luverdense, o Vila Aurora, o Sorriso e o Barra. Falaram sobre os clubes e acerca das cidades. Durante a apresentação do Vila Aurora, um estudante afirmou que residiu em Rondonópolis, a cidade do clube, e que tinha saudade da vida da cidade, ressaltou ainda o shopping e a maioria dos alunos concordaram com ele.

O José relatou sua vida de atleta em um clube extinto de futebol de Cuiabá, o “Dom Bosco”. Falou que havia uma rivalidade entre Mixto, Dom Bosco e Operário de Várzea Grande. Destacou que interrompeu a carreira porque machucou o joelho e também foi enfático ao dizer que antigamente as pessoas iam ao estádio assistir aos jogos dos clubes. José continuou sua explanação afirmando que assistiu aos jogos do Mixto com o Vasco e com o Palmeiras. Um dos alunos ironizou sobre as goleadas que o Mixto tomava. O José disse que era difícil ganhar do Mixto em Cuiabá, o Vasco tinha sido derrotado e o Palmeiras sofreu para vencer.

O desenvolvimento de um campeonato de futebol virtual no *playstation* com os nomes das equipes que os grupos haviam selecionado foi colocado em debate. Ficou decidido que cada grupo teria sua equipe, aquela que representaria. Os jogos transcorreriam no horário das aulas, com o *playstation*, mas também, aconteceriam no espaço real. Houve a definição das regras e vários embates. Enfim, ocorreriam dois jogos em cada aula, os professores e o pesquisador seriam os árbitros e os jogos se realizariam em duas semanas. No *playstation* as equipes teriam nomes e uniformes similares aos clubes do Estado.

Quando o estudante fez referência à Rondonópolis, relacionando-a ao clube de futebol Vila Aurora, demonstrou que outros significados colocados nas primeiras aulas estavam sendo mobilizados. Nas primeiras aulas não havia indícios de nenhuma relação do futebol mato-grossense com a vida dos alunos, mas nesse momento, os alunos começaram a conceber a localização regional dos clubes de futebol e vinculá-los com elementos da sua própria história de vida.

O José, ao reforçar alguns aspectos da história do futebol mato-grossense, da sua vida esportiva, dos antigos resultados positivos de clubes do Estado e da participação do

público nos estádios, ajudou sobremaneira a compor um discurso de exaltação do futebol local. A zombaria que fez ressaltar as goleadas que poderiam ter sido sofridas pelo Mixto, foi rebatida pelo docente com a descrição de resultados positivos de outrora.

As práticas corporais são textos passíveis de leitura, interpretação e ressignificação. Esse processo será dificultado caso os leitores não partilhem dos mesmos significados atribuídos à gestualidade. (NEIRA, 2014). Considerando que os textos são construtores da cultura, a atividade realizada possibilitou a escritura de outros textos pelos alunos matacavalenses, que ressignificaram o futebol no âmbito da cultura esportiva local.

Neira e Nunes (2007) apoiados em Brystina classificam os códigos e os relacionam com as práticas da Educação Física. Os hipolinguísticos são anteriores à cultura. Neles estão contidas as alterações biológicas, tais como suor, frequência cardíaca, ofegar, entre outros, comuns durante a execução de exercícios físicos. Os linguísticos são códigos formais que têm como objetivo uma comunicação técnica e instrucional: as regras esportivas, os uniformes e o diário de classe são alguns exemplos. Os hiperlinguísticos são constituídos pela cultura: o linguajar, as danças, as brincadeiras, dentre outros.

Durante a pesquisa foram mobilizados os códigos hiperlinguísticos, visto que a verificação do que era presente na cultura mato-grossense em relação ao futebol da primeira divisão fez com que os alunos ressignificassem o modo de interpretá-lo.

A pesquisa e apresentação sobre os clubes e suas cidades foi o início da mudança na significação dos alunos, os quais tinham como referência as equipes de futebol do Sul e Sudeste. A partir das atividades desenvolvidas, outras passaram a ser veiculadas, com nomes e características culturais. Sorriso, Barra, Luverdense, entre outros, foram instituídos como clubes presentes no Estado.

Em reunião com os professores para discutir a tematização do lambadão e do futebol, comentou-se sobre a ansiedade dos grupos em relação às vivências. Especialmente o lambadão gerava muitas dúvidas. Questionados acerca da repercussão do trabalho até ali, o José disse que o pessoal do lambadão estava animado e a professora Lucilene acrescentou que as alunas queriam dançar mais.

Indagou-se sobre as reflexões sobre o lambadão e as outras danças, no caso o ballet e o tango. A Lucilene deu seu parecer, afirmando que os alunos entenderam que nas danças o contato entre as pessoas é comum.

Como em aulas anteriores o José havia sugerido a entrevista com um integrante de uma antiga banda de lambadão da região, o Miguelzinho, ficou definido que o objetivo da

conversa seria conhecer o lambadão e suas origens, além da questão da erotização, na tentativa de ampliar as representações dos alunos.

Nas atividades didáticas, tanto o lambadão quanto o futebol proporcionaram condições de ampliação. Para Neira (2011) a ampliação é a possibilidade criada didaticamente, em que se permite confrontar os saberes culturais iniciais com outros. Desse modo, se consegue o contato com culturas variadas e discursos diferentes visando a enriquecer as leituras e interpretações dos alunos.

Os professores julgaram a oportunidade interessante, por isso, a atividade foi agendada para duas semanas após a data da decisão em reunião. Na questão do futebol, a professora Lucilene mostrou-se preocupada, pois a escola não possuía *playstation*. Sugeriu-se que nas aulas os alunos treinassem a organização das equipes e o jogo de *playstation*. O pesquisador ficou de levar esse equipamento e deixar após a finalização do projeto, o que de fato ocorreu.

Ao se verificar as impressões dos professores sobre o percurso dos alunos nos processos de significação das práticas corporais, objetos de estudo, chegou-se a alguns indicativos de valorização da dança como componente do currículo, pois se notava uma maior aceitação do lambadão na escola quando comparada ao início do projeto.

Na visão dos professores, a atividade didática em que foram discutidas as representações do ballet e do tango promoveu alguns entendimentos sobre a erotização. Os posicionamentos masculinos que acusavam as meninas de tornar a dança erotizada estavam sendo desestabilizados e outros significados começavam a ocupar esse espaço. Os efeitos causadores dessa representação estavam ligados às classes sociais. Para a Lucilene, os alunos compreenderam que existem outras danças com contato físico, mas como seus representantes pertencem a grupos melhor posicionados na hierarquia social, suas gestualidades não são vistas como eróticas.

Neira (2008) propõe que o conhecimento produzido pelas culturas marginalizadas seja referenciado nos currículos de Educação Física, visto que, somente com a análise dos significados produzidos pelos marginalizados é que suas identidades podem ser reconhecidas. Para tanto, o autor sugere que professores e alunos assumam um postura etnográfica. E nessa perspectiva, investiguem temas do patrimônio cultural dos grupos marginalizados em busca de desnaturalizar as representações colocadas em circulação.

No tocante à visita do cantor Miguelzinho, a motivação era conhecer a história do lambadão. Especialmente a sua erotização, uma vez que, ao evocar a fala de alguém pertencente a essa história, criar-se-iam condições de acesso à informações sobre a

manifestação, para assim refletir sobre os meandros que o lambadão atravessou até a disseminação da concepção atual de dança erotizada.

Na aula do Ensino Fundamental, apenas o José estava presente. Foi instalado o *playstation* e os alunos, apressados e curiosos, não queriam perder tempo. Um deles ajudaria os demais na organização das equipes e na composição dos times. Apesar de conhecer o FIFA, um dos jogos que abordam o futebol, o aluno tinha dificuldades em mexer na organização das equipes. Decidiu-se que os alunos treinariam, mas surgiu a dificuldade de lidar com a quantidade de equipes (três), bem como com a participação de todos. O José sugeriu que o tempo disponível fosse dividido de maneira a garantir a vivência para cada estudante. Os alunos gostaram, organizaram-se e jogaram *playstation* durante toda a aula. O aluno que soubesse mais que os outros auxiliava na aprendizagem dos demais. Mesmo assim, houve quem não quisesse participar. Ficou combinado que se alguma equipe desistisse, a vez seria da seguinte.

Na continuidade da intervenção com o futebol, em outra aula, recebeu-se um convidado para ajudar na organização das equipes no *playstation*. Mediante as explicações fornecidas ficou ressaltada a similaridade do jogo virtual com situações reais, tais como, impedimentos, faltas, chutes, passes e outros. Após a preparação do equipamento, os grupos apresentaram-se para jogar conforme as equipes de futebol mato-grossense. O convidado ajudou a gravação da equipe Sorriso com a cor verde, repetindo a ação com as outras. Todos tiveram a oportunidade de jogar um pouco e aprender com o convidado.

Muitos alunos não sabiam jogar e ansiavam por isso, o que gerou alguns desentendimentos. Um aluno com um tom de superioridade disse que sabia jogar e não precisava ser ensinado, pois tinha videogame em casa. Imediatamente foi convidado a ajudar os outros alunos a montar as equipes.

Azevedo, Pires e Silva (2007) analisaram 12 pesquisas sobre a utilização dos jogos eletrônicos na Educação e na Educação Física, sendo seis apresentadas no evento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e seis no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) entre 2000 e 2007. Identificaram duas possibilidades de utilização do brinquedo nas aulas de Educação Física: como ocasião de análise dos movimentos do esporte para o auxílio da aprendizagem do gesto; e como forma de estudar as narrativas produzidas nos diferentes tipos de jogos.

Na escola do Mata Cavalo o interesse não se ateu a nenhuma dessas alternativas, pois consubstanciada no currículo multicultural da Educação Física, a atividade pretendeu atingir a subjetivação dos alunos ao inseri-los na realidade virtual do jogo de futebol, na qual

poderiam situar-se como jogadores de uma equipe do Mato Grosso, devidamente uniformizados.

Em relação à participação distinta entre os alunos, alguns mais envolvidos e outros menos, é importante reforçar que a perspectiva adotada não focaliza o aprimoramento das ações motoras. Atividades variadas como pesquisas, entrevistas, discussões são colocadas no mesmo patamar de importância que as vivências corporais, pois também permitem ler, interpretar e reconstruir a cultura corporal. É o caso de um aluno que, mesmo impossibilitado por motivos de saúde de participar temporariamente da vivência do futebol, pode interagir com o repertório cultural corporal mato-grossense por meio das pesquisas e do videogame.

Dando continuidade ao projeto desenvolvido com a turma de Ensino Médio, um dos alunos trouxe um CD recém-lançado da banda “Os Novatos”. Diferentemente das oportunidades anteriores, sem que fosse necessário insistir, todos dançaram, exceto duas alunas, uma delas alegou motivos religiosos. O pesquisador e o José também dançaram, pois seria um desestímulo para eles se isso não acontecesse. Como das outras vezes, as janelas ficaram lotadas e a diretora também foi acompanhar.

Foi solicitado a um dos alunos que mostrasse novamente os passos básicos para quem tinha dificuldades. Organizaram-se casais cujos componentes possuíam níveis distintos de conhecimento sobre a dança, a fim de que um pudesse ensinar o outro. Não houve êxito, então os alunos retornaram às duplas iniciais.

Durante a aula, foi combinado com os professores a vinda do cantor de lambadão Miguelzinho da Banda “Scort Som” para conversar sobre o tema. A Lucilene sugeriu que os alunos fossem orientados a preparar perguntas sobre a dança e sua erotização. Os alunos vibraram quando foram informados. Uma menina perguntou se ele faria um show.

O desaparecimento da estranheza ao dançar o lambadão indicava que, àquela altura, os alunos haviam modificado sua concepção sobre o que deveria ou não compor o currículo escolar. Com a eleição de um tema pertencente à cultura corporal dos grupos minoritários para compor o currículo validaram-se os significados que os mato-grossenses atribuem à dança. A atitude dos alunos de dançarem espontaneamente indicava que o lambadão havia sido ressignificado.

No dia agendado para realização dos torneios virtual e real de futebol, o José dirigiu-se ao local da vivência acompanhando as equipes do Barra do Bugres e do Luverdense, enquanto a professora Lucilene trabalharia com o *playstation* as equipes do Sorriso e do Vila Aurora. Foram afixados cartazes nas paredes com informações sobre as equipes e surgiram alunos que torciam pelos clubes.

A princípio houve algum tumulto. Os alunos mostravam certa impaciência com a demora para o início do jogo em frente à escola, enquanto outros atrapalhavam a dupla que jogava no videogame. As trocas de jogadores era um momento difícil porque os alunos não queriam interromper a partida e dar lugar ao colega. As traves preparadas pelo José fizeram muito sucesso, já que não era um equipamento comum para os alunos. Todos os times eram compostos de meninas e meninos. Estes jogavam descalços nos pedregulhos sem se queixar.

Os alunos gritavam no jogo de futebol em frente à escola. As equipes do Sorriso e do Vila Aurora trocaram de atividade com o Barra do Bugres e o Luverdense. Observou-se que os alunos já se identificavam com os nomes dos times, fato que se repetiu no dia seguinte. Ao final da atividade, os resultados foram divulgados, assim como as informações referentes aos clubes e às cidades registradas nos cartazes.

Durante os jogos de futebol e de *playstation*, as referências feitas aos clubes de Mato Grosso pelos professores, na torcida, entre os alunos, nos cartazes e no videogame lograram a ênfase discursiva que reforçou a recomposição da identidade dos alunos vinculada ao futebol mato-grossense. Na escola do Mata Cavalo, caminhou-se pela performatividade da linguagem, pois enunciaram-se discursos que veicularam representações positivas das equipes locais. Tais representações são traços constituintes da cultura e, conseqüentemente, das identidades dos estudantes. Em certo sentido, a condução pedagógica possibilitou reconhecer a existência do futebol profissional no Estado do Mato Grosso.

A linguagem, apesar de parecer puramente descritiva é também performativa, pois faz com que as coisas aconteçam e tomem ares de verdade, conforme a enunciação é repetida. Na performatividade o enunciado produz o fato, portanto, os aspectos do futebol mato-grossense em várias ocasiões e condições foram mencionados aos alunos matacavalenses. Estádios, clubes, jogadores e cores das equipes simbolicamente distantes, mas geograficamente próximas do Mata Cavalo ganharam mais concretude. (SILVA, 2000).

Ainda no tocante ao trabalho com o Ensino Médio, na data combinada para a vinda do Miguelzinho, constatou-se que os alunos estavam ansiosos com o evento, chegaram a convidar amigos para ir à escola. Houve até quem se maquiasse para receber o cantor.

O Miguelzinho chegou, cumprimentou a todos e sentou-se para conversar. Após uma fala introdutória, um dos alunos perguntou como surgiu o lambadão. O artista explicou a origem na lambada paraense. Como na Baixada Cuiabana as pessoas aceleram o ritmo, criou-se o lambadão, depois a lambadinha, que é mais lenta e parecida com o vanerão. Muitos dançam nas casas de dança igual ao vanerão, porém para os cuiabanos é totalmente diferente.

Os alunos também perguntaram sobre a história do grupo. Miguelzinho disse que a história dele começa desde criança, pois seu pai tocava sanfona, violão, violino e cavaquinho. A curiosidade fez com que ele aprendesse e aos 19 anos foi chamado para tocar em um sítio, em seguida, surgiu à oportunidade de tocar em uma banda de Várzea Grande chamada “Big Band Sound”. Após passar por várias bandas foi chamado para tocar no “Scort Som”, neste grupo musical está há 22 anos.

Um dos alunos perguntou quantas músicas já foram gravadas e Miguelzinho respondeu que são muitas. Até em Limoeiro do Norte e Belo Horizonte há cantores que gravaram suas músicas. O convidado disse que possui cerca de 80 músicas de sua autoria e com outros cantores da região, mas nenhuma registrada.

A pergunta seguinte abordou os passos da dança, se tais passos mudaram com o tempo. Miguelzinho explicou que a cada dia as bailarinas das bandas e o próprio público mudam os passos. Em cada região se dança de um jeito, há região que toca o lambadão e as pessoas dançam solto, outras dançam juntos. No interior do Mato Grosso a predominância é gaúcha, se toca o xote, vanerão e o lambadão, mas ninguém dança junto. A cada dia que passa surge alguma coisa nova, alguém dança e os outros copiam. Também há pessoas que dançam como antigamente, com passos corretos do estilo do rasqueado.

Os alunos perguntaram se a dança, na visão dele, era erótica e a resposta foi que para muitos sim, principalmente para o pessoal da alta sociedade. Para eles é erótica e pornográfica porque é da baixa sociedade, muitos não aceitam. O cantor afirmou que em tempos atrás não era assim, mas a presença de meninas dançando na frente das bandas acentuou a erotização. Entretanto, não é assim em todas as regiões. Há lugares em que se dança de modo pornográfico e há localidades em que se dança “normalzinho”.

Quando perguntado sobre os shows de lambadão, respondeu que há pessoas de todos os tipos, da baixa, da média, da alta sociedade, há médico, advogado. A música é boa. Existe lambadão que faz você chorar, algumas pessoas vão atrás da banda. Quando as perguntas se encerraram, os alunos pediram que ele tocasse alguma coisa no teclado. Ele tocou duas músicas e os alunos dançaram, em alguns momentos houve passos com maior contato.

Ao entrevistarem uma pessoa cuja história de vida é profundamente marcada pelo lambadão, os alunos puderam compreender que, para além de uma simples dança, o lambadão é uma expressão cultural presente na sociedade mato-grossense. Desta manifestação, as pessoas usufruem de variadas formas. Ficou claro que um tema antes desprezado adquiriu

relevância para os alunos, principalmente ao saberem que o Miguelzinho atuava profissionalmente como cantor de lambadão.

Para o currículo multicultural, historicizar o tema não significa aceitar o que está posto pelo *status quo*. Quando estão sempre em vantagem as versões brancas, masculinas e européias da história, pelo contrário, questiona-se o que é oferecido como verdade, indaga-se o porquê de determinadas culturas serem invisíveis, e, ainda, procura-se elucidar as relações de poder que constituíram os temas de estudo.

As contribuições do convidado trouxeram à tona os meandros da construção subjetivada da erotização do lambadão que, na sua visão, dependem da época, do lugar e das pessoas envolvidas. Todos esses aspectos devem ser compreendidos sem desconsiderar as relações de poder. Em semelhança ao que acontece com as demais práticas corporais, constatou-se que não existe um lambadão puro, com características fixas. As variações dependem dos grupos culturais, são por eles construídas.

O currículo multicultural de Educação Física em seu desenvolvimento não pretende uma guetização de culturas marginalizadas, ou ainda, que essas desenvolvam ódio de seus opressores. A pretensão é a mudança das condutas em relação aos grupos subjulgados. No caso dos alunos do Mata Cavalo a mudança de conduta foi em relação a sua própria cultura, nesse caso tematizando o lambadão. (NEIRA, 2009).

Para os alunos da escola do Mata Cavalo, conhecer a história do lambadão, as influências que a dança sofreu e sua relevância como artefato cultural trouxe conotações que desestabilizaram as representações da dança, outrora marcadas por um certo essencialismo erótico, seguido de menosprezo. Ao que tudo indica, a experiência desenvolvida proporcionou o reconhecimento e a valorização de uma parcela importante da cultura matakavalense.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as pessoas urbanas, a cultura camponesa é comumente significada pelo atraso e consiste em uma vivência baseada na simplicidade. O campo, para os citadinos, é local da vida simples, e por isso, não necessita de artefatos arrojados e tecnológicos comuns na cidade.

Na escola do Mata Cavalo, a referência clássica de camponês não se assenta. Os alunos não possuem aparência e nem seus modos se coadunam com o imaginário simplório e natural do campo. Pelo contrário, tais alunos se utilizam de equipamentos tecnológicos e vestimentas comuns aos jovens da cidade. Nesse sentido, cabe ressaltar que, apesar do apelo pelas coisas da cidade, os alunos também são influenciados pela cultura do campo. Esta representada por marcadores culturais como, a maneira artesanal de produção, as danças típicas, as festas e a religiosidade.

Diante dessa constatação, as representações com respeito à juventude camponesa foram abaladas tão logo se conheceu a comunidade escolar. Foi possível perceber que a mesma é composta por alunos, em sua maioria, bem similares aos estudantes da cidade.

A cultura dos alunos pesquisados mostra-se declaradamente hibridizada, na acepção conferida por Canclini (2011) com predominância de representações da cidade, mas com elementos também do campo.

Mesmo com todo o compósito cultural dos matakavalenses, a escola, antes da pesquisa, veiculava uma Educação Física baseada no modelo esportivista com fins de aprimoramento físico e técnico. Dentro do escopo dos currículos monoculturais, a Educação Física esportivista só pode produzir uma identidade concernente a um indivíduo detentor de condições para praticar um esporte com eficiência. Nesse tipo de currículo, a principal finalidade é a formação do sujeito competente e afinado com as demandas de mercado. No caso dos alunos da escola do Mata Cavalo, era oferecida uma formação atlética e esportiva com vistas a capacitá-los para a participação em competições.

Diante desse contexto, foi desenvolvida uma experiência curricular multicultural com a intenção de reposicionar as representações dos alunos sobre a cultura corporal local. Nas primeiras aproximações com a escola matakavalense se buscou a interação com os docentes e direção da escola. Além disso, foram realizadas observações de outros momentos que antecederiam e sucediam as aulas, pois era necessário compreender a cultura da escola. Essas aproximações garantiram que todos os envolvidos na pesquisa se sentissem confiantes.

A partir de um conhecimento mínimo da escola e estabelecida a cooperação pedagógica com os professores e coordenação, empreenderam-se as tematizações na Educação Física. No Ensino Fundamental o tema eleito foi o futebol e no Ensino Médio, o lbadão.

A mudança de um currículo monocultural baseado na eficiência esportiva para outro multicultural com um viés Pós-crítico foi sintomática. Diferente dos aspectos anteriormente valorizados, tais como as aulas práticas e exercício físico, o que se priorizou no currículo multicultural foi a problematização dos discursos colocados em voga por meio de conversas com os alunos, visualização de filmes, realização de vivências do futebol e dança, além de pesquisas e entrevistas. Um arsenal de condutas pedagógicas que pudesse mexer com a subjetivação dos alunos e, conseqüentemente, com suas identidades.

Ressalta-se que havia, inicialmente, uma pequena participação dos alunos nos debates, bem como a estranheza dos professores sobre uma “nova Educação Física”. Tais questões foram superadas com o passar do tempo mediante reuniões com os docentes. Essas reuniões tinham como função: esclarecer acerca das bases da proposta curricular posta em prática; e, no tocante aos alunos, problematizar o desenvolvimento de atividades pedagógicas que colocavam em circulação outros significados da cultura corporal, conseqüentemente, da Educação Física.

O crédito dos alunos diante de uma proposição de Educação Física diferente daquela a qual estavam acostumados foi primordial para outras ressignificações que ocorreram ao longo do trabalho. Assim, conforme as aulas iam acontecendo, outros saberes sobre as práticas corporais tematizadas eram legitimados.

A Educação Física trazida para o contexto do currículo multicultural apresenta como objetivo maior, tornar a prática pedagógica uma ação política que possibilite aos alunos sensibilidade às diferenças culturais. Essa formação incide no pressuposto democrático de permitir aos diferentes terem vez na sociedade. Portanto, a democracia nesse contexto não se detém somente à possibilidade de participação dos processos sociais, vai além. No currículo multicultural se questiona por que determinadas culturas usufruem do direito de participar do espaço público, têm direito à representação, enquanto outras não. Ainda nessa perspectiva, são colocados em questão os discursos que favorecem determinadas práticas corporais em detrimento de outras.

O currículo multicultural na escola do Mata Cavalo não foi consensual, pelo contrário, manteve uma relação conflitiva ao longo do trabalho, uma vez que existia uma intensa luta em torno da significação, o que seria ou não representado. O conflito entre as

culturas foi ressentido em muitos momentos da pesquisa. Ele se mostrou desde a conversa entre o professor e os alunos, em que o primeiro se posicionava a favor da vida no campo e os segundos apontavam para a cidade, até a questão dos alunos terem vergonha de dançar o lambadão durante as aulas, pois não o viam como digno de adentrar a escola. Em contrapartida, os elementos de outras culturas eram aceitos facilmente, destaca-se como exemplo a absoluta preferência pelos clubes de outros Estados em detrimento dos clubes locais.

A partir do currículo multicultural se conseguiu discutir e fazer emergir outras representações e identidades diferentes daquelas veiculadas por posições dominantes, para tanto, foi fundamental o desenvolvimento de situações didáticas dialógicas e democráticas que, ao possibilitarem a expressão das culturas marginalizadas, garantiram seu espaço e permitiram que tais vozes fossem ouvidas.

A eleição dos temas para a Educação Física respeitou o pressuposto da cultura de chegada dos alunos, uma vez que, tanto o futebol quanto o lambadão eram práticas comuns no Mata Cavalo e faziam parte do patrimônio cultural corporal dos alunos. Apesar das práticas corporais tematizadas fazerem parte do repertório matakavalense, elas carregavam consigo significações emitidas pelas culturas dominantes. Uma ocorrência típica foi a produção discursiva negativa por parte dos alunos com relação às formas de dançar lambadão. As pessoas da cidade dançavam de um modo social ao passo que as pessoas do campo faziam-no de forma erotizada. Ressalta-se sobre isso que, até mesmo os professores situavam o lambadão como dança erótica e perigosa de estar na escola.

Portanto, a tematização do lambadão e do futebol reforçou a identidade matakavalense ao valorizar essa cultura até mesmo para os alunos que, em muitos casos, durante a pesquisa demonstravam vergonha desse repertório. As modificações nas representações não se deram de forma abrupta. A cada aula e com as atividades planejadas, as representações iniciais iam se conflitando com as novas e gradativamente se resignificavam.

Os pontos culminantes no transcórre pedagógico do futebol foram as atividades de jogo virtual e real. Em tais atividades os alunos compuseram equipes a partir do conhecimento que adquiriam sobre os clubes do Estado. Isso se deu mediante a realização de investigações que os alunos puderam vivenciar, estabelecendo um contato mais profundo com o futebol mato-grossense.

Da pesquisa-ação realizada resultou o rompimento com as ideias iniciais dos alunos acerca da inexistência de clubes de futebol profissional em Mato Grosso. Isso se deu mediante a interação com toda a parafernália que caracteriza a modalidade: organização,

regras, tabelas, uniformes etc., possibilitados a partir das vivências corporais no espaço de jogo real e no playstation. Ao final, foi possível perceber a emissão de discursos que ressaltavam o futebol mato-grossense.

A pesquisa sobre os clubes, as cidades, os jogos reais e virtuais foram adotados como estratégia de aprendizado que levou os alunos a experimentarem a performatividade da linguagem no que concerne o futebol mato-grossense. As referências locais rapidamente passaram a constituir a fala dos alunos, principalmente os nomes das equipes e das cidades.

A tematização do futebol mato-grossense se não desconstruiu as identidades dos alunos, ao menos tornou possível seu questionamento. Pois, se antes era evidente uma preferência pelas equipes de futebol do eixo Sul e Sudeste isso não se manteve inalterado. Após as incursões pedagógicas baseadas no currículo multicultural, as representações e identidades passaram a disputar espaço com as referências locais.

O professor José, detentor de poder para interferir nos significados dos alunos por sua autoridade textual, contribuiu para a mudança das representações ao relatar que ele fez parte da história do futebol mato-grossense como atleta de um clube já extinto e como torcedor que presenciou jogos de uma equipe do Estado, o Mixto, com outras de renome nacional.

No trabalho com o lambadão, as atividades-chave para o processo de ressignificação foram a exposição de fotos e entrevista com um integrante de uma banda. A exposição das fotos de outras danças colocou as representações dos alunos em xeque, já que eles pensavam que o contato físico entre homem e mulher era por si erotizado. A entrevista com um antigo componente de uma banda local de lambadão possibilitou a ressignificação desse saber.

Os alunos, ao serem confrontados com imagens de outras danças, no caso, o ballet e o tango, em que homens e mulheres também se tocavam, construíram outra representação para o contato físico que não se restringia a erotização. Destaca-se que em nenhum momento os alunos viram a erotização nas imagens de tango e ballet, somente nas imagens do lambadão foi evidenciado o erótico, isso foi expresso pela fala de uma aluna a partir do termo “putaria”.

Outras explicações relacionadas à classe social de quem dança o lambadão foram cunhadas pelos alunos. Uma das alunas concluiu que as pessoas conferem uma identidade erotizada, ou não, para quem dança o lambadão em conformidade com sua classe social. Para a aluna, as classes melhores posicionadas, ao usufruírem do lambadão, não emitem uma conotação erótica à dança, já os marginalizados, ao dançarem, recebem uma representação

erotizada. Essa consideração é demonstrativa das mudanças registradas nos significados da dança para os alunos matacavalenses.

Ainda nas atividades que envolveram a tematização do lambadão, foi emblemática a visita de um antigo componente de uma banda. Isto ocorreu com intuito de oferecer outros pontos de vista sobre a história da dança. Considerado um expert do assunto, já que sua trajetória pessoal se confunde com a do lambadão, o visitante trouxe a autoridade de alguém que vive e conhece a manifestação com profundidade, e ainda desvelou aos alunos os modos de expressão da dança, que, nos diversos lugares são diferentes. O convidado também enfatizou que a erotização do lambadão foi iniciada quando as bandas começaram a colocar dançarinas na frente dos músicos.

Numa ação pedagógica que logrou êxito, a visita do componente da banda ressignificou as representações dos alunos, antes naturalizada na relação lambadão e erotização, para outra que demonstrou a influência que a dança sofreu de diferentes expressões culturais. Ressalta-se também que, a compreensão sobre a erotização relacionada ao posicionamento das dançarinas na frente das bandas contribuiu para que os alunos pudessem ressignificar a dança.

O componente da banda também descortinou para os alunos que existem inúmeras formas de dançar conforme as regiões do Estado. Os estudantes conseguiram compreender que, dono de uma história, o lambadão foi sendo influenciado por várias manifestações e, enfim, se apresenta com essas características na atualidade.

Os currículos comumente encontrados na Educação do Campo são referenciados pela perspectiva crítica. Esta, problematiza as formas de produção das diferenças entre as classes sociais. Na experiência do currículo multicultural na escola do Mata Cavalo, alinhada às teorias Pós-críticas, também foram abordadas as questões que envolvem a colonização e o gênero. Por meio de ações didáticas, especialmente planejadas, foram desconstruídos os discursos pejorativos em relação à participação feminina na dança, os significados acerca das origens sociais do lambadão, bem como, os sentidos sobre a classe social de quem o dança. Além da desestabilização da preferência pelas equipes de futebol do eixo Sul e Sudeste. Exemplos claros das relações de poder que atravessam as práticas corporais pertencentes à cultura matacavalense.

Ao tratar da cultura dos matavalenses nas aulas de Educação Física, criou-se a oportunidade para que as vozes, muitas vezes subjugadas, dos antigos escravos, dos movimentos pela terra no Brasil e dos camponeses pudessem ser ouvidas. Cansados de serem expropriados nas mais variadas dimensões, desde questões financeiras até as referentes à

própria cultura, o que se viu foi uma tentativa bem-sucedida de luta contra o predomínio das culturas melhores posicionadas.

Em suma, os maticavalenses sabem que ao serem dominados culturalmente, o Mata Cavalo não existirá como existe, será como muitas outras comunidades que foram sobrepujadas e ficaram a serviço de seus dominantes.

Finalizando o estudo, vale a pena chamar a atenção para a necessidade de pesquisas que procurem tratar de outras comunidades diferenciadas, entendendo que estas partilham culturas que se distinguem das comumente encontradas nas escolas regulares das cidades. Compreender suas significações e atuar nelas sustentaria o compromisso democrático de se fazer representar, princípio de uma Educação comprometida com ideais políticos e sociais.

REFERÊNCIAS

AGUAS, Carla. Mata Cavallo e o pensamento abissal. **Vivência**, Natal, v. 38, p. 33-52, 2011.

_____. **Quilombo em festa: Pós Colonialismo e os caminhos da emancipação social**. 2012. 465 f. Tese (Doutorado em Pós Colonialismo e Cidadania Global)- Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Universidade de Coimbra, 2012.

AGUAS, Carla; ROCHA, Newton. Cerrados rebeldes: a festa e os rostos da resistência no Planalto Central. **Cabo dos Trabalhos**, Coimbra, v. 1 n. 4, p. 1-13, 13 maio 2010.

ALMEIDA, Antonia Lucineire de; CHAMON, Édna Maria Querido de Oliveira. Educação do Campo: o estado da arte de teses produzidas entre 2001 a 2011. In: Congresso Internacional Interdisciplinar em Ciências Sociais e Humanidades, 1, 2012, Niterói. **ANINTER-SH/PPGSD-UFF**. Niterói: Anais Coniter, 2012.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida; PAULINO, Eliane Tomiasi. Fundamentos teóricos para o entendimento da questão agrária: breves considerações. **Geografia**, PR, v. 9, n. 2, p.113-129, sem., jul. 2000.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na Educação do Campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p.177-195, maio. 2007.

ARROYO Miguel Gonzalez. Ensinar e aprender na Educação do Campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p.177-195, maio. 2007.
BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARCELOS, Silvanio Paulo de. Mata Cavallo: o negro e a identidade quilombola no mundo globalizado. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 10, n. 110, p.101-107, fev. 2010.

_____. **Quilombo Mata Cavallo: terra, conflito e os caminhos da identidade negra**. 2011, 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

BHABHA, Homi. **O Local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e os métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes, ano 19, n. 48, p.69-88, 1999.

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2001 a 2010)**. Brasília, 2001.

BRASIL, Lei nº 13005, de 25 de julho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

BRASIL. **Parecer nº 1/2006**, de 15 de março de 2006. Brasília, DF, 15 mar. 2006.

BRASIL. (1850). Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. **Lei da Terra**. Rio de Janeiro.

BRASIL. Resolução nº CNE/CEB 1/2002, de 3 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais Para Educação Básica em Escolas do Campo**. Brasília.

CALDART, Roseli. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, Portugal, v. 3, n.1, p. 50-59, jan. 2003.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Pós-modernidade**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela Maria. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, n. 21, p. 61-74, set. 2002.

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

CASTILHO, Suely Dulce de. **Culturas, famílias e educação na comunidade negra rural de Mata Cavalo-MT**. 2008. 303 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

CORDEIRO, Georgina; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p.115-125, abr. 2011.

COSTA, Janaina Santana da. **A emancipação como inédito-viável no projeto da Educação do Campo: uma viagem etnográfica a escola Paulo Freire**. 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (Org.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez: 2010.

CUCHE, Dennys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. SP: Edusc, 2002.

CUNHA, José Marcos Pinto. Dinâmica migratória e o processo de ocupação do Centro-Oeste brasileiro: o caso de Mato Grosso. **Revista Brasileira de Estudos da População**. São Paulo, v. 23, n. 1, p. 87-107, jan. 2006.

CUNHA, José Marcos Pinto da; ALMEIDA, Gisele Maria Ribeiro de. Migração e Transformações Produtivas na Fronteira: o caso de Mato Grosso. *In*: Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 13, 2002, Ouro Preto. **Anais**. Ouro Preto, 2002.

DAMASCENO, Maria Nobre ; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 73-89. jan. 2004.

DANÇAS. Disponível em: <www.rasqueadocuiabano.com.br>. Acesso em: 24 jul. 2012.

Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular. 2012.

JR DOLL, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 7, n. 08, dez. 1995.

ESCOBAR, Micheli Ortega; TAFFAREL, Celi. Nelza Zulke. A cultura corporal. In HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: EDUFPA, 2009.

FERREIRA, Fabiano Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, Londrina, v. 9, n. 5, p.01-15, jul. 2011.

FONTES, Tania Aparecida Oliveira. **O lambadão no Mato Grosso**: registros de uma dança popular urbana. 2011. 104 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Cultura) - Universidade Federal do Mato Grosso. UFMT, 2011.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 1, p.35-51, fev. 2007.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Quem é quem**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/quem-e-quem/>>. Acesso em: 24 jul. 2013.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, v. 15, n. 6, p.15-29, 10 out. 2005.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GIROUX, Henry; MACLAREN, Peter. Por uma pedagogia da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. Cap. 6. p. 144-158.

GÖRGEN, Frei Sergio; STÉDILE, João Pedro (Org.) **Assentamentos**: resposta econômica da reforma agrária. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

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

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. MG: Editora UFMG, 2003.
_____. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). IBGE.. **Número de Famílias com Residências Próprias**. 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 04 abr. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). IBGE. **Mapa de Mato Grosso**. 2013. Disponível em: <http://mapas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007.

INCRA. **Reforma Agrária**. Disponível em: <www.incra.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2013.

JESUS, Sonia Meire de. A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. In: SOARES, Leôncio. **Convergências e tensões no campo formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

JONHSON, Richard, et al. **O que é, afinal, estudos culturais?**. Autêntica Editora, 2006.
KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

_____. **Didática da educação física I**. Ijuí: Unijuí, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação abordagens qualitativas**. SP: EPU, 1995.

LOPES, Aaron Roberto de Melo. O festival de Cururu e Siriri e seus impactos: espetacularização e inovação de duas tradições mato-grossenses. In: Simpósio Brasileiro de

Pós-Graduandos em Música, 3., 2012, Rio de Janeiro. **Anais do II SIMPOM 2012**. Rio de Janeiro: Unirio, 2012. p. 668 - 675.

MACHADO, Thays. **Direitos humanos & racismo ambiental**: matizes da educação ambiental na comunidade quilombola de Mata Cavalo. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

MARIN, Elizara Carolina et al. Educação Física no contexto rural: perfil dos professores e da prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, Santa Catarina, v. 31, n. 2, mar. 2010.

MATO GROSSO. **Constituição Estadual do Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 1989.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: Fase, 1989.

MELLO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia cultural**: iniciação, teoria e temas. São Paulo: Vozes, 2008.

MELO NETO, Antônio de Pádua; SANTOS, Roberto Conceição. A articulação entre capital financeiro e políticas neoliberais na economia brasileira contemporânea. **Conjuntura e Planejamento**, Bahia, n. 132, p. 35-40, 2005.

MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil**: reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: _____. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s)**: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-68, 2003.

MORENO, Gislaene. O processo histórico de acesso a terra em Mato Grosso. **Geosul**, Santa Catarina, v. 27, n. 17, p.67-90, fev. 1999.

MOURA, Antonio Eustáquio. **Quilombo Mata Cavallo, a fênix negra mato-grossense: etnicidade e luta pela terra no estado de Mato Grosso**. 2009. 230 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

MUELLER, Eduardo Ribeiro. **Educação do Campo na Amazônia Legal de Mato Grosso: o perfil do estudante egresso em relação a aprendizagem de química**. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

NEIRA, Marcos Garcia. **A reflexão e a prática no ensino – educação física**. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. 330 f. Livre Docência - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Praticando estudos culturais na educação física**. São Paulo: Yendis, 2009.

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

NUNES, Aline Silva Andrade. **PRONERA e a cultura corporal: uma análise da trajetória da Educação Física no projeto de formação de educadores e educadoras do campo, no Estado do Maranhão**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Departamento de Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

PACHECO, José Augusto. Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. **Revista E-curriculum**, Minho, v. 11, n. 1, p.1-17, abr. 2013.

PASSOS, Maria Das Graças; MELO, André de Oliveira (Org.). Casa Familiar Rural da França a Amazônia: uma proposta da Pedagogia da Alternância. In: GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

PERLATTO, Fernando. **Nas fontes da Constituição de 1988**. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=1072>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

PRADO Jr., Caio. **História Econômica do Brasil**. SP: Brasiliense, 1981.

REIS, Nelia da Silva. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO: PERCURSO PRELIMINAR.** *Revista Histedbr On-line*, Campinas, n. , p.124-148, 01 out. 2011. .

Trimestral. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43e/art07_43e.pdf>. Acesso em: 01 out. 2012.

RIBEIRO, Marlene. **Educação básica no campo: um desafio aos trabalhadores da terra.** Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/tramse/perural/artigos/educacaodocampo.rtf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

SACRISTAN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Maria dos Anjos Lina do. **Memória e Educação na comunidade quilombola do Mata Cavalo.** 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. A Pedagogia de Paulo Freire inserida no contexto dos movimentos sociais. In: Colóquio Internacional Paulo Freire, 1º, Recife. **Anais do Evento.** Recife: Biblioteca Digital Paulo Freire, 2001.

SENRA, Ronaldo. Eustáquio Feitosa. **Por uma contrapedagogia libertadora no ambiente do quilombo Mata Cavalo.** 171 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso. UFMT, 2009.

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações: o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista Nera**, Presidente Prudente, v. 7, n. 8, p.1-21, jul. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Teoria cultural da educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVEIRA, Alair. Reflexões sobre a propriedade: em foco a comunidade Mata Cavalu. **Revista Territórios e Fronteiras**, Cuiabá, v. 2, n. 1, p.153-180, fev. 2009.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevista, textos e interações**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Revista Educação e Sociedade**. v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set. 2008.

SOUZA JUNIOR, Marcilio et al. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, jun. 2011.

SUZIGAN, Wilson. Notas sobre o desenvolvimento industrial e política econômica do Brasil da década de 30. **Revista Economia Política**, São Paulo, v. 4, n. 1, p.132-143, 03 jan. 1984. Trimestral. Disponível em: <<http://www.rep.org.br/pdf/13-9.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

TARDIN, José Maria. Cultura Camponesa. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.433-466, 02 set. 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VENTORIM, Silvana; LOCATELLI, Andrea Brandão. Reflexões sobre o ensino da Educação Física na Educação do Campo. **ANPAE**, 2009.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VILHENA JUNIOR, Waldemar Moura. **A Política de Educação do Campo entre o pensado e o praticado**: um estudo sobre convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004/2008). 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal de Manaus, Manaus, 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

APÊNDICE 1 – Diário de campo

Contato com o campo

Fui até a escola localizada na comunidade do Mata Cavalo com um colega professor que trabalha na Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso. Viajei até Nossa Senhora do Livramento, município de Mato Grosso e, após alguns quilômetros, entrei à direita em uma estrada de terra, e após 2 quilômetros chegamos até a escola. Uma escola com poucas salas de aula e um grande pátio de terra à frente. Não havia quadra e nenhum espaço cimentado. Fui recebido pela diretora, porém de modo ríspido e desconfiado. Como meu colega era funcionário da Secretaria de Educação a diretoria cobrou algumas melhorias na estrutura física da escola, o telhado estava com goteiras e havia necessidade de reformar a fiação elétrica para a colocação dos aparelhos de ar refrigerado. Em seguida entrou na sala a coordenadora e juntos iniciamos a conversa sobre o projeto. De início ela indagou se havia algum documento oficial, respondi que levaria logo que conseguisse. A coordenadora perguntou sobre como seria a relação com os professores de Educação Física e disse que faria uma reunião anterior ao início dos trabalhos. A reunião foi rápida e a diretora autorizou a pesquisa. Fomos andar pela escola e verifiquei que havia salas de sapé em que os alunos estavam numa atividade com recortes. A primeira vista com idades diferentes, pois a professora informou que as salas eram juntas, 6º e 7º ano, 8º e 9º ano e todo o Ensino Médio, pois eram poucos alunos, no total 24. Conversei com alguns alunos sobre a atividade e um deles perguntou o que estávamos fazendo ali. Respondi que em breve eles saberiam. Logo atrás da sala de sapé havia algumas casas de moradores da comunidade, não havia separação entre o terreno da escola e o das casas. Andei pela escola para ver as salas, nelas havia poucas cadeiras. A cozinha e as cozinhas foram nos foram apresentadas, finalizei a visita e combinei que voltaria para entregar a carta de apresentação da pesquisa em breve.

Contato com o Campo

Cheguei à escola e fui direto para a sala da diretora. Como ela estava em uma das salas de aula entreguei a carta de solicitação da pesquisa para a coordenadora. Também comentei da possibilidade de marcar com os professores de Educação Física uma reunião de trabalho. A coordenadora me respondeu sobre o professor de matemática, o José, que havia ficado com a Educação Física para complementar sua carga horária e a professora Lucilene que era aluna de Educação Física. O professor residente em Livramento e a aluna oriunda da própria comunidade. Consegui o contato deles para agendarmos uma reunião para a apresentação do projeto. A carta foi entregue e acordamos que as atividades começariam após a conversa com

os professores.

Reunião Docente 1

Quando cheguei a escola para a reunião com os professores, observei que crianças brincavam na frente das salas de pegador, mas logo pararam para ver quem chegava. Desci do carro cumprimentei as crianças e logo elas reiniciaram a atividade. Fui até a sala da direção, mas ela não estava lá. A coordenadora me recebeu, disse que os professores estavam a minha espera na última sala do corredor. Ao chegar, o professor José e a professora Lucilene estavam a minha espera. Fui apresentado pela coordenadora. Perguntei onde a aluna cursava Educação Física e ela disse que no Instituto Claretiano, na modalidade EAD. Me apresentei como pesquisador, disse que tinha interesse em realizar minha pesquisa no Mata Cavalo, já que conhecia a escola de outrora, pois tinha desenvolvido o projeto de extensão pela Universidade em que trabalho. Pedi licença para apresentar o projeto e iniciei comentando que a Educação Física contida na proposta do projeto de pesquisa e a concepção de cultura alinhada com as questões de como as pessoas veem as coisas no mundo e como essas visões podem ser resignificadas. Observei que os professores olharam com estranheza, tentei aprofundar um pouco sobre a minha explicação, com o exemplo do siriri e cururu, e disse a eles que a importância dada a essa dança no Mata Cavalo é grande, mas em outros lugares nem se conhece. Tal explanação não surtiu efeito. O professor disse que na prática ficaria mais fácil de entender a proposta. Perguntei a eles sobre como são as aulas de Educação Física. Lucilene respondeu que os alunos escolhem as atividades e quando não é assim se trabalha com vôlei, basquete, futsal e handebol. José disse que estava com vontade de colocar os alunos na competição de atletismo que seria realizada na cidade de Livramento, na opinião dele, tinha vários talentos para a corrida e reclamou da falta de estrutura da escola. Lucilene completou, confirmando que, às vezes, não havia aulas pelo calor e que não existia nenhum espaço apropriado para as aulas de Educação Física e acenou para um novo espaço escolar que foi construído ali perto e no futuro a escola seria ali, porém disse da dificuldade do conflito entre as comunidades na questão do local da escola. Procurei saber mais sobre a Educação Física e eles disseram sobre os alunos que não tem uniforme e nem tênis para as aulas práticas, e isso também foi listado como dificuldade. Outro fato levantado foi a discrepância das idades que para eles não ajudava na hora das atividades de jogo, pois os mais velhos sempre eram mais eficientes que os outros, afirmaram que todas as salas do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e de todo Ensino Médio eram agrupados em duas turmas, respectivamente, para as aulas. Mostrei a organização das aulas em mapeamento,

ampliação, aprofundamento e ressignificação. Também acrescentei que aproveitaríamos a cultura dos alunos para definir o tema para as aulas. Levei uma cópia do PPP da escola para ler em casa para a verificação de alguma ligação do projeto com as aulas de Educação Física. Ao final da reunião combinamos que na próxima semana começariam as atividades.

Aula 1

Fiquei de entrevistar uma remanescente dos primeiros quilombolas, que era aluna da EJA, pois na escola funcionava uma sala dessa modalidade no período vespertino, mas não consegui. Conversei com uma das netas dos quilombolas e ela disse que estava fazendo pedagogia em um curso a distância, mas queria mesmo fazer direito em Várzea Grande-MT, curso que iniciou em 2005 e teve que parar por questões financeiras. Ela comentou sobre a Festa da Banana que se realiza todo ano na “Comunidade Mutuca” que se une para o festejo com danças e produtos de banana típicos da região e já está no terceiro ano consecutivo de realização. Também falou das danças africanas e do Siriri e Cururu, também praticadas na comunidade durante as festas. Disse do campo de futebol localizado próximo e muitos homens jogam lá. Perguntei sobre a divisão das comunidades dentro da grande área rural do Mata Cavalo e ela respondeu que eram seis: Mata Cavalo de Cima, Mata Cavalo de Baixo, Mutuca, Aguaçu, Ourinhos, Capim Verde. Fui para perto da sala e o José anunciou que trabalharíamos em conjunto, ele, a Lucilene e eu e pediu que todos entrassem em sala. Com estranheza os alunos entraram e sentaram-se. Comecei a explicar sobre como pretendia trabalhar a Educação Física. Observei uma menina com muitos piercings, outro garoto com um moicano com cabelo descolorido e três meninas com menos de dezessete anos com filhos e outra grávida. Perguntaram se eu tinha *facebook* ou *instagram*. Identifiquei aspectos da cultura corporal daqueles alunos e na conversa sobre o que eles fazem, surgiu: o futebol, em que muitos jogam no campo da comunidade; danças africanas; capoeira, que possuiu uma associação, a qual tinha um professor, mas deixou de funcionar; e o vôlei, praticado nas aulas de Educação Física. Tentei provocar sobre atividades que poderiam não ser comuns naquela cultura e perguntei sobre o hip hop, ninguém disse que havia praticado, mas já tinham ouvido falar. Já o funk, alguns se manifestaram. Também citaram o basquete, o handebol e o ping pong. Foi quando um dos alunos falou sobre o lambadão e nesse momento a maioria se manifestou na assertiva que muitos dançavam nas festas da comunidade. Um aluno disse que inclusive as crianças e os velhos dançavam. Outro aluno, reverberou a dança como erótica. José, comentou que o lambadão é uma mistura de ritmos entre o rasqueado e a lambada do norte do país. A aula terminou e fiquei de conversar mais sobre o lambadão nos dias

seguintes. Antes do fim, pedi que falassem seus nomes e as idades. Identifiquei que tinham alunos de 14 a 33 anos. Apaguei o quadro e os alunos pegaram o ônibus para voltar para casa. A diretora entrou em sala e começou a passar pano no chão, pois a pessoa que faz esse serviço tinha faltado.

Aula 2

O professor disse que estava com febre e não teria aula naquele dia. Aproveitei para conversamos sobre a questão e os confrontos entre as comunidades e minha prática. A escola estar localizada na comunidade Mutuca foi alvo de grande polêmica, assim houve conflitos. O professor indicou o possível embate que viria na proposta de mudança de local, já que a Secretaria de Educação do Estado construiu uma escola nova na frente da rodovia, mas em outra comunidade e afirmou que haveria uma possível troca de funcionários da escola, por outros, pois os atuais fazem parte da comunidade em que a escola está localizada atualmente, a comunidade Mutuca. Conversei sobre a tematização do lumbadão no Ensino Médio. Já no Ensino Fundamental as danças afros, possivelmente, principalmente o congo. Ele gostou, mas disse que deveríamos começar com as práticas, pois os alunos pedem e querem fazer atividades práticas.

Aula 3

Cheguei à comunidade e encontrei o José que dava aula debaixo da árvore, pois disse que não conseguiram ficar na sala por motivos de abelhas que enrolavam no cabelo dos alunos. A diretora não estava na escola. Em seguida me dirigi ao barracão coberto de sapé e em seguida apareceu alguns meninos que começaram a jogar futebol. Após breve discussão para o acerto de como seria o jogo, iniciaram, todos chutavam e um defendia, não havia ganhador ou perdedor. Convidaram-me para chutar, chutei algumas bolas. Como as cadeiras estavam atrapalhando o jogo, começaram a afastá-las, pois o local tinha várias coisas, inclusive um quadro, e havia a preocupação dos alunos em não danificar algum material. Um deles disse que a aula estava vaga, pois a Lucilene não veio, chegaram duas meninas e os meninos as convidaram para chutar, logo mudaram o jogo e dividiram as equipes em duas, jogando uma contra outra com dois goleiros. Chamou atenção o fato de não haver problema entre meninos e meninas durante o jogo. Este durou mais ou menos 40 minutos. Após, fui falar com o José, que ainda estava debaixo da árvore com os alunos, para saber que horas começaríamos a aula de Educação Física. O José, respondeu que logo e começou uma conversa com os alunos sobre a vida na cidade e no campo e os alunos se posicionaram que preferiam a cidade, um

deles disse que a cidade é melhor, porque se brinca na rua. O professor rebateu, dizendo que no campo ao acordarem a mãe faz um ovo, uma mandioca e eles tomam um leite e vão para a escola, na cidade a primeira coisa que se faz é comprar pão e leite e se não tem dinheiro não come. Acrescentou, nenhum daqueles alunos tem pai e mãe em casa e indagou a todos sobre a composição da família, somente uma menina tinha pai e mãe. Um dos alunos ficou envergonhado e falou que tinha família com avós e mãe. Em seguida terminou a aula e o José levou os alunos para junto dos que estavam no barracão. Como eu tinha visto como eles jogavam futebol somada a relevância no mapeamento do quadro da aula anterior, mudei da dança afro para o futebol e na primeira conversa percebi que eles não conheciam as equipes do Estado de Mato Grosso. Todos torciam para times do eixo Sul e Sudeste, nem sabiam que o campeonato estadual de Mato Grosso havia sido decidido naquela semana e coisas sobre os fundamentos e como se treina o futebol também não apareceram. Combinamos de assistir um filme para aprendermos mais sobre as regras e os fundamentos do futebol.

Reunião Docente 2

Após a definição com os alunos dos temas a serem discutidos marquei reunião com os docentes. A Lucilene me esperava na sala marcada, porém o José estava em sala de aula. Comecei a conversa com a Lucilene e ela disse que os alunos estavam alvoroçados com a escolha do lambadão como tema. Perguntei sobre a questão do futebol, ela disse que isso era comum e eles gostavam de jogar futebol, tanto meninas como meninos. O José chegou e começamos a reunião. Tentei explicar o que aconteceria dali para frente. José disse da sua preocupação com a dança, pois para ele era perigoso ter uma dança com tanta “esfregação”, a Lucilene ficou quieta. Comentei que poderíamos nesse momento até aprofundar sobre essa questão. Eles perguntaram como seriam as aulas e apresentei um plano com algumas atividades, porém afirmei que as mudanças eram bem possíveis pelos fatos novos ocorridos a cada aula. Eles estranharam, tentei explicar que as coisas, às vezes, acontecem na aula e mudam a trajetória pedagógica que dentro da proposta do currículo cultural é comum. José disse que eles jogavam futebol e seria fácil o trabalho com essa modalidade, já que gostavam de jogar bola e jogavam em um campo mais a frente na estrada da escola. A Lucilene perguntou se eu traria material esportivo da universidade que trabalho e respondi que não, pois aproveitaríamos tudo que houvesse na escola, inclusive a sala de informática para as pesquisas. No final da reunião afirmei que traria alguns livros para discutirmos sobre a Educação Física prevista pela pesquisa nas próximas semanas.

Aula 4

A escola estava em preparativos para uma festividade do dia das mães e a Lucilene coordenava o ensaio de uma dança com uma música de origem européia, a qual eu não reconhecia. José informou que não teria aula, pois o tempo seria destinado a dança e ao teatro. José me levou até a diretora que estava confeccionando “lembrancinhas” para as mães e conversou sobre a possível entrevista com um quilombola antigo. Sentei na frente da sala de aula, onde estavam ensaiando a dança e uma menina me perguntou se a aula seria de lambadão, respondi com uma pergunta, por quê? E ela respondeu que preferia música sertaneja como “Milionário e José Rico”, pois seus pais gostavam mais desse tipo de música. Fiz a entrevista com o quilombola e foi concedido um tempo de meia hora com os alunos. Entrei em sala e comecei a explicar a proposta de trabalhar o lambadão, já que na aula passada a maioria se manifestou que dançava, mas uma aluna me procurou para falar que não concordava e abri espaço, para que ela pudesse se colocar. Ela confirmou que não gostava, mas iria participar e sua amiga consentiu com a cabeça. Comecei a escrever no quadro o que eles conheciam sobre lambadão. No início disseram que a dança é erotizada e citaram os passos da dança, bandas e lugares em que eles dançavam. Um dos alunos disse que até a Lucilene e a criançada dançava o lambadão. Chamou atenção um depoimento de que o lambadão apareceu em uma emissora de TV em rede nacional, porém houve um desprestígio da dança pelo apresentador do programa. Conversei com eles sobre por que somente a região da baixada cuiabana é que dançava e eles responderam que não sabiam. Ao final pedi aos alunos que pesquisassem sobre Chico Gil e a Banda Estrela Dalva que, em minha pesquisa inicial sobre essa cultura, identifiquei como os precursores e o fato acontecido no programa em rede nacional. Um aspecto que sinto é a estranheza dos alunos pela minha pessoa.

Aula 5

Cheguei à escola e fui ao encontro da diretora que estava sentada em frente à cozinha, senti que já estava mais familiarizado, pois ela me chamou pelo nome. Conversamos sobre a festa de São Benedito que seria realizada no domingo e ela me indagou se eu participaria. Afirmo que sim e tentaria levar meus filhos e minha esposa. A diretora complementou que apresentariam danças de Cururu e Siriri com grupos da comunidade local e a realização da festa era do tio dela. José que ministrava as aulas de Educação Física estava na sala ao lado e avisou que poderíamos começar a aula em outra sala. Os alunos se dirigiram para a sala e sentaram-se quando um deles perguntou se trabalharíamos com o lambadão, respondi que sim, outra perguntou se tiraria fotos e pediu que não tirasse, já que fazia um ano que seu avô havia falecido. Pedi que colocassem em círculo as carteiras da sala e abordei a questão do

trabalho sobre quem foi Chico Gil e o que aconteceu no programa do Ratinho na apresentação de lambadão. Somente dois alunos fizeram o combinado e deixei que eles lessem o resultado. Esclareceram que Chico Gil, considerado o Rei do lambadão, após fazer sucesso morreu em um acidente de carro aos 41 anos e no tocante ao programa do Ratinho um aluno comentou que na internet havia somente a notícia de que a banda Estrela Dalva se apresentou no programa e o apresentador classificou a dança como erótica. Fiz uma intervenção, já que sei sobre os escassos dados sobre o lambadão e seus aspectos históricos, explicando que a lambada foi trazida pelos garimpeiros, oriundos do norte e nordeste do país na década de 1980 e um dos indícios da criação desse ritmo foi a mistura com o rasqueado (outro ritmo da região) e o axé baiano, ritmos que foram acelerados, como aconteceu com o rasta-pé que virou o rasqueado, adquirindo um ritmo peculiar. Perguntei se assistiram no *youtube* a primeira apresentação listada na busca pelo nome “lambadão” que coloca o lambadão como Cuiabano e os textos mostram que ele veio de uma cidade próxima, Poconé. Também enfoquei que no vídeo se apresentaram três tipos de lambadão: o lambadão original com instrumentos de sopro, baixo, bateria, vocal; o eletrolambadão somente com teclados e vocal; e a lambadinha. Em seguida os convidei para que aqueles alunos que soubessem alguns passos ensinassem pelo menos os passos básicos. Houve um burburinho e um dizia para o outro que não sabia dançar. Pedi que levantassem a mão aqueles que sabiam dançar e somente duas meninas levantaram a mão, porém uns acusavam os outros de saberem e não levantarem mão. José interveio, confirmando que vários sabiam dançar e estavam com vergonha. Nas janelas, o motorista do ônibus que conduz os alunos, a diretora e outros professores estavam observando a aula e a discussão sobre o “dançar o lambadão”. Tentei dizer para as meninas que haviam levantado a mão e afirmado que sabiam dançar que podiam somente demonstrar os passos sem precisar dançar junto, mas não deu certo. Continuamos com a discussão sem que ninguém se apresentasse para ensinar. Voltei a insistir e duas meninas se levantaram e pediram que ligasse o som e começaram a dançar, porém os alunos que estavam sentados riram e elas voltaram a sentar. Insisti para que continuassem e dançassem com quem não sabia, apareceram mais dois alunos que não sabiam e dançaram, mas novamente houve o deboche dos alunos. Parei a aula e fui conversar com os alunos que aquela manifestação é da cultura deles e que a maioria afirmou que dançava no mapeamento e que às vezes valorizamos mais as coisas dos outros que a nossa própria. Perguntei a eles o motivo da vergonha e houve silêncio. Parecia que minha fala havia tocado os alunos. Como já estava próximo do fim da aula, indiquei que alguns alunos

pudessem ensinar na próxima aula alguns passos, com a música e passos que eles escolhessem. Fiquei surpreso, três meninas e dois rapazes levantaram a mão e se prontificaram a ensinar. Ainda ficou a dúvida de todos, por que somente na baixada cuiabana que se dançava o lambadão. Os alunos se retiraram em direção ao ônibus e a aula terminou.

Reunião Docente 3

Cheguei à escola para a reunião com os professores e eles não haviam chegado, pois apenas a coordenadora estava lá com algumas crianças da Educação Infantil. Perguntei sobre os professores e ela disse que estavam em um passeio em Livramento e chegariam mais tarde. Dentei no banco ao lado da entrada da sala e fiquei observando a frente da escola e de vez enquanto passava um carro e levantava poeira. Ouvi o barulho do ônibus, logo as crianças chegaram e com elas os professores, comentando que foram conhecer a prefeitura e a Câmara dos Vereadores de Livramento. Fomos para a cozinha e em seguida caminhamos para uma das salas de aula. Iniciei a reunião e comecei com o fato dos alunos não dançarem o lambadão na escola e o José confirmava o dito na aula que eles dançavam direto isso e aqui tiveram vergonha. Perguntei aos professores o porquê deles se recusarem a dançar e a Lucilene disse que era pelo fato de acharem que lambadão não faz parte da Educação Física, afirmou que alguns meninos reclamaram sobre isso, mas ela disse que seria bom participar de alguma coisa nova nas aulas. Nas festas todos eles dançavam e não era pouco, dos mais velhos até os mais novos e não tem vergonha de dançar como foi na aula. José disse que os alunos estavam com vergonha de mim. A Lucilene concordou com a fala do José. Disse que também dançaria para incentivar os alunos a dançarem para que eles perdessem a vergonha, talvez da minha pessoa, a Lucilene também incentivaria a participação dos alunos durante a semana. Indaguei sobre a possibilidade dos alunos acharem que o lambadão não era digno de ser conteúdo escolar. Eles não responderam. Falei sobre a questão do futebol e o José levantou que os alunos estavam impacientes para as atividades práticas de jogar bola, pois o negócio deles era jogar bola. Afirmou que passava alguns exercícios físicos para eles que aprendeu no quartel e disse que isso era bom para eles. Confirmei que nas próximas aulas experimentaríamos alguns exercícios para treino de futebol.

Aula 6

Cheguei à escola, o José e o motorista estavam sentados embaixo de uma sombra, em que o ônibus ficou estacionado a frente da escola. Cumprimentei-os, os dois estavam ouvindo um CD de lambadão, comentaram que aquele grupo que escutavam era o Scott Som e que cada grupo toca o lambadão de um jeito e, conseqüentemente, dançam de maneiras diferentes.

Acrescentaram que muitos músicos que moram nas cidades vizinhas, durante a semana trabalhavam como serventes da construção civil, carregadores de caminhão e nos finais de semana como músicos tocam nas festas e boates o ritmo, pois somente com o dinheiro da música não tem como sobreviver. Exceto aquelas bandas formadas por adolescentes que moram com os pais, nenhuma sobrevive somente com o lambadão. José pediu que eu fosse na cozinha, a diretora queria me dar bananas, me dirigi para a cozinha e ganhei um saco de bananas e batata doce, notei que aos poucos estava me aproximando das pessoas da escola. Comecei a montar o data show na sala de informática onde os alunos já estavam na aula anterior. O objetivo era passar um filme que havíamos combinado, que mostrasse o futebol e seus exercícios técnicos e táticos que jogadores realizam nos treinamentos e alguma coisa sobre o futebol mato-grossense, pois os alunos no mapeamento disseram que conheciam poucos clubes do Estado e poucos fundamentos do esporte. Trouxe o data show de outro lugar, pois a escola não tinha esse equipamento, porém após instalado no computador da escola percebi que não tinha o programa que pudesse abrir o vídeo. Senti que as crianças estavam impacientes, pediam para ir ao banheiro ou tomar água. Então, mudei a estratégia e pedi que entrassem na internet para tentar olhar o vídeo no *youtube* onde eu havia assistido. Os alunos conseguiram e o primeiro vídeo eram crianças de vários times da categoria de base da europa treinando futebol e os diversos movimentos, passe, domínio, chute, cruzamento, deslocamentos. Assistimos por 20 minutos esse vídeo e eles notaram várias meninas com camisas de clubes famosos jogando com os meninos e um aluno perguntou: lá as meninas fazem treinamento com os meninos? Disse que sim, porém pensei em trabalhar isso mais para frente. Em seguida passei o vídeo que retratava o campeão mato-grossense de 2008, o Mixto Futebol Clube, os jogos que mostravam a campanha da equipe. Houve muitas dúvidas em relação aos nomes das equipes do Estado, até que uma aluna confundiu o Mixto com sua camisa listrada transversal com o Vasco da Gama do Rio de Janeiro, disse que não era e respondi que a equipe era cuiabana e já existia há muito tempo. Combinei que faríamos aulas práticas com os fundamentos vistos e outros que eles conhecessem nas próximas aulas.

Aula 7

Cheguei até a escola com um acadêmico que dançava e conhecia os ritmos que estava trabalhando. Logo na chegada fomos sentar próximos da cozinha com um dos professores que tinha uma sala de EJA na escola, uma professora que estava com horário livre tentava ensinar um dos alunos que fazia tarefa nas mesas de refeição. A professora comentava com o professor da EJA sobre a festa de aniversário da cidade próxima, Livramento, que aconteceu

na semana anterior e o campeonato de futebol, em que a decisão havia acontecido no sábado e a rivalidade trouxera conflito entre os bairros. O aluno que fazia tarefa entrou na conversa dizendo que nas festas de comemoração do aniversário da cidade a cerveja “correu solta” a diretora chegou nesse momento e questionou sua idade para beber e por que ele estava fazendo tarefa naquele espaço, ele respondeu, que tinha faltas na semana e não tinha a matéria. Os alunos foram dispensados para irem até a outra sala, em que a aula de Educação Física iria acontecer. Também fomos para lá, após passarmos na sala da direção para pegarmos o som. Na sala de aula os alunos estavam sentados e pedi a eles que fizessem um círculo com as cadeiras, para que pudéssemos usar o espaço central para as práticas. Comecei com a discussão da última aula sobre a dança e a escolha dos cinco alunos que nos ajudaria a ensinar os outros sobre a dançar o lambadão. Somente quatro dos cinco alunos vieram na aula, mas com todos ainda sentados, anunciei que dançaríamos o lambadão, uma aluna me indagou se eu dançaria, e disse que sim, mesmo que não soubesse, aprenderia com eles. Coloquei o cd de música e um dos alunos pediu que trocasse a música, troquei até que achamos uma que pareceu que todos concordavam e a surpresa é que a maioria levantou para dançar, porém ainda sem par. Formamos uma fila de frente a outra e pedimos para que cada um buscasse um par e logo estávamos formados para dançar, a Lucilene disse em tom de ameaça que avaliaria as atividades. Começamos a dançar, inclusive eu, e como tinham pessoas que sabiam dançar e outras não, pedi que mudássemos os pares de tempos em tempos durante as músicas, várias alunas tentaram me ensinar, mas não consegui aprender, a Lucilene em alguns momentos dançou e o José incentivava os alunos para participar, mas não dançou. Uma das meninas estava sentada e perguntei por que não dançava e ela disse que era evangélica e a religião não permitia. Alguns meninos também não participaram e ficaram somente observando a atividade. Após três músicas resolvi parar, pois o acadêmico que estava comigo poderia mostrar os ritmos e passos diferentes. Os alunos sentaram e o acadêmico explicou um pouco dos passos do lambadão, da lambadinha e do rasqueado e pediu que uma das alunas o acompanhasse para a demonstração. Ele demonstrou e os alunos gostaram dos passos executados. Combinei que ele viria mais dois dias para ensinar a todos os passos da dança. Notei que havia muitos assistindo nossa aula pela janela, como acontecera na aula passada, a diretora, o motorista do ônibus e algumas mães. Voltei a solicitar a pesquisa sobre Chico Gil e os fatos acontecidos no Programa do Ratinho no que refere ao lambadão, já que poucos entregaram, e inseri um outro questionamento que se apresentou no mapeamento, a erotização da dança. Pedi a eles que escrevessem dez linhas

sobre um julgamento, se eles achavam que o lambadão era uma dança erotizada ou não, para que em aulas futuras pudéssemos discutir. Terminei a aula e uma das alunas me convidou para o “chá de bebê” e outra que me cobrou a presença no aniversário dela em dias próximos. A professora de Educação Física me disse que havia conversado com eles sobre a participação na aula e cobrado isso deles. Arrumamos a sala de aula e fomos embora.

Aula 8

No primeiro momento foi formada uma roda e conversei com os alunos sobre o vídeo da aula passada, se eles se lembravam dos exercícios. Alguns meninos falaram que sim e um deles disse que se lembrou de dois exercícios. Falei sobre a proposta do dia, a qual os alunos fariam os exercícios dos fundamentos básicos do futebol relacionados ao vídeo e no final teria um bate-bola. O segundo momento se iniciou com alongamentos, a atividade dois a dois de passe curto e longo, cabeceio, logo depois com ziguezague nos cones com o chute a gol e contorno nos cones com chute a gol. No final um jogo foi feito para ver como eles jogavam. Vi que os alunos gostaram de jogar com goleiro de golzinho.

Aula 9

Cheguei à escola e fui até a cozinha onde estava a diretora, ela perguntou se eu queria café, aceitei, os alunos fizeram a refeição alguns minutos antes e estavam já em sala de aula. Em seguida José liberou a sala e começamos a conversar sobre o lambadão e a erotização. Perguntei como os alunos receberam essa atividade, ele disse que estava tudo bem e os alunos do Ensino Fundamental também queriam dançar a dança do congo e afro. Uma menina, aluna do Ensino Fundamental, estava ao lado do professor e ele apontou essa também dança o lambadão, falou todos dançam aqui, e afirmou a necessidade de eu participar de uma festa para comprovar isso. Como o José foi nascido e viveu na região toda sua vida ele conhece bem o lambadão e perguntei a ele se na origem do lambadão já existiam os passos erotizados, ele disse que não era assim, tornei a perguntar se era possível conseguirmos alguém que conhece a história desse ritmo e informações de como os passos da dança foram sendo erotizados. Ele disse que conhecia um integrante da Banda Scott Som, banda conhecida na região, um velhinho que acompanha e auxilia a banda até hoje desde os anos 80, quando foi criada. Ficamos de conversar na quarta-feira na reunião. Falei a ele que tinha selecionado várias imagens de ballet, tango e lambadão, para mostrarmos aos alunos que outras danças também têm imagens, em que homem e mulher se tocam para fazermos uma discussão sobre isso. Ele concordou. Na questão do Ensino Fundamental, indaguei da possibilidade de levarmos os alunos em um jogo de futebol, ele disse que em experiência

anterior em um hotel fazenda e não houve adesão. Enquanto conversarmos os alunos jogavam entre eles com dois times e dois goleiros, deixei que eles continuassem o jogo e logo pararam e quiseram beber água, após, comecei e solicitei uma pesquisa sobre as equipes do Estado, e seguiu a aula com alguns alongamentos. Depois pedi que fizessem os exercícios e indicassem de onde eles conheciam, e disseram que acessaram aquelas práticas no globo esporte, no vídeo que tínhamos assistido, mas não foi citada a escola. Perguntei a eles quais os jogos que eles jogavam com o futebol e logo dois alunos levantaram a mão e disseram sobre o “controle”, pedi a eles que demonstrassem para os outros (um jogo de dois na linha e um goleiro, quem está na linha toca bola e pode chutar de primeira, caso o goleiro defenda, sairá do gol, caso tome o gol, continua) e todos foram experimentar. Depois outra atividade foi mostrada por um dos meninos, que era “bater pênalti” (um goleiro e os outros batem pênalti, quem fizer o gol irá para o gol) e todos praticaram. Outra atividade foi a “dois toques é bobo” indicado por uma aluna (em uma roda com uma bola, se toca a bola, quem der dois toques se torna bobo, até o bobo pegar a bola e tocar para alguém, está salvo) e também experimentamos. Outra menina explicou a atividade em que duas filas atrás do gol enumeradas e ao sinal de um dos números selecionados jogam entre si fazendo pontos para sua fila, jogamos, mas perguntei, onde ela conheceu a atividade e ela disse que na escola “Marechal” na cidade. Nesse momento as crianças menores do 4º ano saíram para a recreação com a professora de sala e José ligou o som e colocou o “Kuduro” para elas dançarem. Quase no final da aula um dos alunos resolveu colocar a atividade que eles faziam antes com dois goleiros e dois times, chamou atenção que as crianças jogavam com os pés descalços no cascalho e a temperatura era alta nesse instante. Algumas alunas pediram para ir dançar o Kuduro e uma delas saiu da aula, disse que a atividade não era o futebol. Por fim a aula terminou, e um aluno insatisfeito com a finalização chutou a bola para longe, falei para ele ir buscar e que não se pode fazer o que se quer dentro da escola, pois deveríamos respeitar o tempo. Voltei a conversar com o professor sobre a questão dos times do Estado e veio a ideia de usar o *playstation* para a criação dos times com nomes e uniformes das equipes, para eles jogarem. José gostou da ideia e fiquei de verificar a possibilidade para dar retorno a ele.

Reunião docente 4

Cheguei à escola mais cedo, pois fui convidado para um chá de bebê de uma das meninas grávidas, logo o José que estava com os alunos também veio para a festa que foi realizada em frente da cozinha. Entreguei o presente para a futura mãe e fui servido com pastel e

refrigerante. Perguntei para um dos alunos sobre o festival de pinturas que estava marcado para acontecer naquele dia. O aluno disse que já haviam feito as pinturas e faltava o julgamento. Uma das meninas me convidou para o aniversário de um dos quilombolas de 102 anos que seria próximo e esperaria a minha família, também explicou o local da festa. Em seguida a Lucilene chegou e pediu que começássemos a reunião na sala de informática. Caminhei para a sala e ao chegar alguns alunos já estavam lá. Uma das alunas que dançava o lambadão estava na sala e mostrou no *youtube* algumas pessoas dançando o lambadão erotizado, disse que um rapaz que aparecia no filme foi seu namorado. Detive-me na afirmação e perguntei se havia o “lambadão social” e o “lambadão erotizado”, ela disse que sim e que na comunidade se dançava mais o social. A Lucilene pediu que se retirassem da sala para iniciarmos a reunião, a Lucilene reforçou o convite para a Festa da Banana. A Lucilene continuou sobre a intenção de realizar um concurso de lambada, comuniquei a ela que o concurso de lambada poderia colocar a proposta com um caráter de performático, além disso, a tematização era sobre o lambadão e não sobre lambada. Expliquei que a proposta tem um caráter cultural e que a compreensão de cultura é baseada na questão dos confrontos entre os discursos e que isso confere um tom de “verdade” nas coisas que representamos. Nesse momento entraram os professores, eram cinco, e começaram a julgar os trabalhos do festival de pinturas, pediram que apontássemos os melhores, pois eles tinham sete prêmios para uns quinze trabalhos. Escolhemos alguns, apesar do meu constrangimento, fizeram a contagem, selecionaram, saíram da sala. Em seguida, comentei, de novo, da conduta pedagógica do mapeamento, ampliação, aprofundamento e ressignificação e no mapeamento apareceu na cultura de raiz deles o lambadão e o futebol, pois no momento que falamos do lambadão todos disseram que dançavam e o futebol, observei como eles jogavam com intensidade nos horários livres. Após as primeiras incursões, estávamos aprofundando em dois temas, “a erotização do lambadão” e “o futebol do Estado”, pois são duas questões conflitivas que estavam no âmbito da cultura corporal. Também aproveitei para afirmar a pedagogia do dissenso, pois ao discutir os temas com os alunos deixava que eles se posicionassem, às vezes com posições contrárias a minha. A Lucilene disse que tinha pensado na lambada, porque eles não conhecem essa manifestação. Continuei, e apresentei as propostas para as próximas atividades, no lambadão, a apresentação de imagens de tango, ballet, lambadão que evidenciassem a existência de outras danças, em que o homem toca na mulher, porém quase não se nota isso e no lambadão esse é o ponto que todos notam. Também comentei a história do ballet e do

tango que havia estudado. No caso do tango, aparecem algumas similitudes com o lambadão, ao nascer nos guetos da Argentina e ser tocado nos bordéis da época e somente, sendo apreciado pela elite após a passagem da dança pela França. Disse que assistiríamos a um filme “Lambada a Dança Proibida”, para que os alunos pudessem comparar os passos da lambada com o lambadão, também acertamos o convite a um integrante de uma das bandas mais antigas, o Scort Som, que nos ajudaria a entender a evolução dos passos da dança. No futebol foi colocado em discussão a possibilidade de usar o vídeo game *playstation* com o jogo FIFA na construção de jogos com os nomes das equipes do Estado da 1º e 2º divisão, após eles conhecerem os uniformes das equipes e os jogadores. Também ficamos de estudar as condições de eles irem até um jogo oficial da 1ª ou 2ª divisão para entenderem que existem equipes, jogos, estádios e torcidas para essas equipes. Nesse momento a diretora entrou na sala e perguntou o que estávamos fazendo. A professora de Educação Física, explicou sobre a reunião e diretora saiu da sala. Disse que no começo me senti inseguro em tematizar o lambadão, porém encontrei firmeza na diretora, os professores comentaram que isso na escola não teria problemas, pois ela não interfere, desde que tudo seja bem explicado. No fim, José pediu que eu enviasse os conteúdos, já que ele teria que lançar na plataforma do Estado e pediu as regras do futebol para ele trabalhar com os alunos, disse que sim, porém afirmei que o jogo de *playstation* ensinaria os alunos sobre a questão das regras.

Aula 10

Cheguei à escola e fui conversar com o José que estava solicitando a sala que iria instalar o data show ele disse da dificuldade de passeios para os alunos por conta do ônibus e alocação do mesmo. Desisti do passeio para assistir uma partida oficial de futebol. O professor me recebeu e disse que poderíamos instalar na sala que utilizamos sempre. No corredor quando estava em direção à sala encontrei algumas meninas da turma que perguntaram, por que não havia ido à festa do domingo anterior, do quilombola de 102 anos. Disse que era aniversário de meu filho e fiquei envolvido com os afazeres da festa. Confirmei se o acadêmico que tinha ajudado na dança tinha ido, elas disseram que sim, falei que tentaria ir à festa da banana e elas cobraram minha presença. Perguntei sobre a Lucilene e elas afirmaram que tinha ido à Rio + 20 e essa semana estaria lá. Fui até o carro buscar o data show e a sala que haveria aula tinha terminado a aula anterior a minha. Comecei a montar os equipamentos e os alunos foram chegando. Enquanto montava vi que a sala ficava cheia e pela primeira vez tínhamos quase todos os alunos, inclusive cinco crianças, filhos e filhas pequenos das alunas. Após montar e testar o filme que assistíramos, conversei com eles que analisaríamos os passos da

lambada e do lambadão, se existem semelhanças, e comentei do filme que tratava de uma garota brasileira que iria aos Estados Unidos da América (EUA) para defender a floresta e acabava em um concurso de dança. Também anunciei que talvez o Miguelzinho, cantor da banda Scort Som viesse dali algumas aulas para conversar com eles sobre a questão da história do lambadão e a erotização da dança, porém dependia da confirmação. José perguntou se eles poderiam trazer o teclado para dar uma “palhinha” para os alunos. Respondi que perguntaria a ele. Começamos a passar o filme “Lambada a Dança Proibida” e algumas cenas mostrava a atriz dançando, os alunos se manifestavam assoviando, mas não era ostensivo. O filme na primeira parte mostrava os brasileiros na aldeia indígena, jogando capoeira e com roupas tipo batas como astecas, pouco comum no Brasil, e a atriz que vai ao EUA lutar pelo não desmatamento é a princesa da tribo sempre acompanhada pelo xamã, porém o xamã é preso, a atriz virá empregada doméstica nos EUA, depois dançarina da noite e se relaciona com uma família de estadunidenses todos loiros. Já havia assistido ao filme e sabia que teria um final à favor da atriz, porém não resisti em parar o filme e conversar como aquele texto representa o brasileiro, como povo atrasado, cheio de crendices, serviçais e com a sexualidade exacerbada. Uma aluna comentou que por isso que ela queira ser rica. O filme continuou e já quase no fim da aula, parei o filme e reforcei o pedido das questões para a próxima aula.

Aula 11

Cheguei à escola e fui direto para a sala de informática cumprimentei os alunos e pedi a eles que fizessem uma busca sobre a Federação de Futebol Mato-grossense (FMF). Na questão da FMF os alunos encontraram as equipes da primeira e da segunda divisão. Eram vários os nomes: Cacerense, Mixto, Operário de Várzea Grande e outros. Um dos alunos falou que conhecia a equipe da cidade de Poconé que ficava distante 60 km do Mata Cavalo, ainda disse que esse time participou do campeonato da segunda divisão no ano passado. Pedi aos alunos que buscassem curiosidades sobre as cidades que as equipes representavam, as cores dos times, escudos e jogadores famosos na região. Um dos alunos disse que isso seria chato e pediu para irem para fora da sala jogar bola. Os alunos tiveram dificuldades de acesso à internet que era lenta, quando um dos alunos comentou que já havia passado perto do Verdão, o estádio de Cuiabá e disse do tamanho que era “grande”, “muito grande”, os alunos se envolveram na pesquisa. Pedi a eles que falassem sobre as cidades e o primeiro falou sobre o Sorriso Esporte Clube-SEC, e disse que a cidade foi fundada por gaúchos, a equipe tem as cores verde e branco e foi campeão estadual em 1992 e 1993. Um outro apresentou

sobre o Barra, de Barra do Bugres, que tem cores amarelo e azul e foi 4 vezes vice campeão. Como os alunos já estavam cansados pedi a eles que registrassem as atividades no caderno e fizessem na cartolina os escudos das equipes e as curiosidades sobre as cidades, também nomes dos estádios e da torcida para a apresentação na próxima aula. Um grupo de alunos, após o final da aula, me parou disse que queriam jogar bola. Falei a eles que em breve jogaríamos.

Aula 12

Cheguei à escola e fomos comentar sobre o filme “Lambada Dança Proibida”. Os alunos não trouxeram perguntas sobre o filme. Pedi que comparassem a ideia que o filme tem dos índios e a que eles têm. Os alunos se manifestaram que tinha pouco haver, pois os índios que eles conhecem não têm aquela aparência nem dançam lambada, um deles afirmou, “filme é tudo de mentira”, também perguntei se como a dança era tratada, eles disseram que quando a atriz índia e o xamã vão até os EUA os americanos achavam esquisito eles estarem vestidos como índios na cidade e a lambada também era dançada por pessoas ricas no filme. Nesse momento lembrei que o Funk é dançado por ricos e pobres. Falei, novamente aos alunos que o filme reforça a visão de que os índios são atrasados, andam seminus e que usam magia que é uma visão diferente da deles. Em relação a lambada e o lambadão ficou confirmado que o passo básico é igual, porém os alunos disseram que o lambadão é mais rápido. A Lucilene disse que antes de ter dançado lambadão, dançou lambada e gostava de dançar na época.

Aula 13

Cheguei à escola, esperei a aula do professor de artes terminar para iniciar a minha. Encontrei a Lucilene e o José, e após, começamos a conversar com os alunos e os indaguei sobre o lambadão e seus passos que tem o contato entre homem e mulher. Falaram do “aviãozinho”, “rebuça e thuça”, uma das meninas disse que o que dançavam na escola é o “lambadão familiar” e não o lambadão com “aqueles passos”. Entendi que era uma lambada acelerada dançada na escola. Pedi a eles que demonstrassem o lambadão familiar e eles dançaram uma lambada acelerada realmente, depois de alguns casais dançarem, pedi a eles que dançassem o lambadão com os famosos passos. Houve silêncio. Depois começaram a rir. Um menino apontou uma aluna e disse que ela sabia dançar, pois seu ex-namorado é cantor de lambadão. Ela no começo recusou, porém os alunos pediram e ela com um menino dançaram um pouco dos passos, “aviãozinho”, rebuça e thuça”. Os alunos começaram a gritar, pedi a eles que se acalmassem. A diretora apareceu na janela para verificar o que tinha acontecido. Após se acalmarem, José disse que todos dançavam, mas somente alguns sabem

dançar aqueles passos. Foi quando projetei no data show as fotos de outras danças, uma de ballet, uma de tango e outra de lambadão. A primeira de ballet aparecia um rapaz com roupa colada ao corpo e segurando uma moça, no tango o dançarino estava entre as pernas da dançarina e no lambadão na posição do aviãozinho, parecida com a posição do tango. Pedi a eles que observassem algum tempo, perguntei se havia diferença nas danças e nos aspectos eróticos das danças. Um dos alunos disse que o que tornava o lambadão erótico eram as meninas que ficavam rebolando e esfregando. Uma das meninas disse que não eram todos que dançavam assim, somente aqueles que dançavam em casa de dança ou em shows. Sem responder, fixei na foto do ballet e falei sobre as formas masculinas e femininas que apareciam nas roupas coladas. Perguntei se eles haviam percebido isso, um deles brincou com o amigo dizendo que o amigo havia percebido, pedi a eles que prestassem atenção. Não houve resposta. Passei a foto do tango e da mesma maneira perguntei sobre a foto e o que eles sentiam em relação ao entrelaçamento das pernas entre o homem e a mulher. Também ninguém respondeu. Passei a foto do lambadão, foi quando uma aluna falou que isso ela conhecia como “putaria”. Pedi a eles que analisassem as diferenças, pois todas as fotos apareciam homens e mulheres se tocando. Perguntei: quais eram as diferenças? Todos ficaram quietos durante algum tempo. Uma das meninas enfim disse, lambadão é coisa de pobre, por isso que é só uma menina dançar que ela é tratada como “uma daquelas”. Continuou: mas quando o pessoal lá em Livramento liga o carrão e coloca lambadão na praça e as meninas da cidade ficam dançando, todo mundo acha legal. Resolvi aprofundar, voltei a perguntar: então a diferença está em quem dança? Um menino de cabelo colorido disse que sim, tem dança de pobre e de rico. Indaguei novamente, mas funk tem rico e pobre que dançam? Houve silêncio novamente. José disse que no lambadão dança somente pobre. Um dos meninos disse que as meninas que excitam os meninos, retomei sua fala e disse a ele que não era assim e isso era uma fala construída pelo mundo masculino, que vivemos no campo. Dei exemplo que quando uma das terras ficam vagas, pela morte do dono é dado ao filho e nunca a filha. Acusar as meninas da erotização e dizer que somente a exposição delas tornava a dança erótica.

Aula 14

Cheguei à escola e fui para a sala de informática para encontrar os alunos. Com eles em sala, comecei a apresentar os escudos das equipes de futebol do Mato Grosso com informações das cidades, pois anteriormente os alunos não sabiam que existiam clubes de futebol profissional no Estado e nem quais os clubes representavam as cidades. Como eram muitos

clubes resolvi ficar com os clubes da primeira divisão e, ainda sim, não foi possível representar todos, pois eram 4 grupos com 3 alunos. Os alunos apresentaram o Luverdense, o Vila Aurora, o Sorriso, o Barra. Falaram sobre os clubes e as cidades, um dos alunos na apresentação do Vila Aurora, falou que morou em Rondonópolis, a cidade do clube, e tinha saudade da vida da cidade e das coisas de lá, disse sobre o shopping e a maioria dos alunos concordaram com ele. A Lucilene interrompeu e disse que foi difícil para os alunos conseguirem materiais para fazerem o trabalho, pois muito dos lápis de cor que eram necessários para construir os escudos não se tinha na escola e assim dificultou a confecção. José disse que chegou a treinar em um clube extinto de futebol de Cuiabá o “Dom Bosco” e que nessa época havia uma rivalidade entre Mixto, Dom Bosco e Operário de Várzea Grande. Continuou dizendo, que saiu porque machucou o joelho, mas antigamente ele ia ao estádio assistir aos jogos dos clubes. Afirmou que assistiu jogos do Mixto com o Vasco e com o Palmeiras. Um dos alunos ironizou e disse que nesses jogos o Mixto tomava goleada. O professor disse que era difícil ganhar do Mixto em Cuiabá e o Vasco já perdeu para o Mixto e o Palmeiras sofreu para ganhar. Perguntei a eles sobre o Luverdense que recentemente tinha tido sucesso no campeonato da série C e havia passado para segunda fase da série C, porém perdeu os pontos na justiça desportiva. Ninguém havia acompanhado esse fato. Avisei a eles que formaríamos grupos com o intuito de realizar um campeonato de futebol com os nomes das equipes que os grupos já selecionaram. Cada grupo já tinha sua equipe que apresentou no trabalho e os jogos transcorreriam no horário das aulas, com o *playstation* no jogo FIFA e na prática a frente da escola. Começamos a definir as regras e houve vários embates, enfim foram concluídas e ocorreriam dois jogos a cada aula, os professores e o pesquisador seriam os árbitros, seriam duas aulas de jogos. As equipes no *playstation* organizariam os nomes e os uniformes similares aos clubes do Estado. Como alguns não sabiam jogar e nem organizar suas equipes no *playstation* perguntei quem poderia ajudar e um dos alunos se prontificou em fazer, pois ele gostava e sabia jogar.

Reunião docente 5

Cheguei à escola para a reunião com os professores para tentar explicar como as atividades das duas tematizações estavam sendo desenvolvidas. Os professores estavam com uma turma de Educação Infantil debaixo de uma árvore e as crianças brincavam com materiais espalhados, bolas, peteca, bonecos. Lucilene estava sentada junto com os alunos e José havia saído para assinar seu contrato com o Estado. Lucilene comentou que os alunos estavam ansiosos para as atividades do futebol e que não sabia como iríamos andar com o lambadão.

José chegou e fomos para a sala de aula. Iniciei a reunião perguntado como foi a repercussão das aulas. José disse que o pessoal do lambadão estava animado e gostaram de assistir o filme e ver as fotos. Lucilene confirmou a fala do José e acrescentou que as alunas querem dançar mais. Perguntei sobre as reflexões sobre o lambadão e as outras danças no caso o ballet e o tango e Lucilene deu seu parecer que os alunos entenderam que nas danças o contado entre as pessoas é comum. A coordenadora nesse momento interrompeu dizendo que uma aluna estava a procura de seu filho. José disse que ele o viu próximo a casa da dona que mora ao lado da escola, continuamos a reunião. O objetivo da conversa com o Miguelzinho era perguntar sobre o lambadão e suas origens e a questão da erotização, para tentarmos conseguir ressignificar a tematização, outro aspecto era ele cantar algumas músicas no final. Os professores acharam interessante e marcamos para as próximas aulas, antes faríamos uma prática da dança. Na questão do futebol, a Lucilene mostrou-se preocupada pela escola não possuir *playstation*, disse a ela que pegaria do meu filho emprestado durante as aulas. Também sugeri que nas próximas aulas pudéssemos fazer os alunos treinarem a organização das equipes e o jogo de *playstation*, pois assim com os nomes das equipes do Estado e com as cores e uniformes, ancorados nas pesquisas anteriores, poderíamos ressignificar a temática. José perguntou sobre a organização da competição do futebol em pontos ganhos, disse a ele que não havia necessidade, o importante era os alunos conceberem que o futebol mato-grossense tem sua história e sua importância igual aos outros estados.

Aula 15

Cheguei à escola e fui verificar se a televisão estava funcionando nesse momento encontrei a diretora que comentou sobre as atividades no lambadão e no futebol e de sua avaliação positiva. Após a verificação, esperei bater o sino para instalar a televisão na sala de aula. Encontrei José e ele me disse que Lucilene teve problemas de saúde e não havia ido na escola nesse dia. Instalei o *playstation* na televisão e os alunos com pressa e alguns curiosos, diziam para ir logo. Consegui montar e José disse que não sabia nada daquilo. Chamei o aluno que ensinaria a organizar as equipes e montar os times. Ele veio, porém ele somente sabia jogar o FIFA e tinha dificuldades de mexer na organização das equipes. Tentei aprender na hora, não consegui, apenas colocava o jogo. Decidi com o José que deixaríamos os alunos treinar e surgiu uma dúvida, se eram quatro integrantes nas equipes como deixar todos jogarem pelo menos um pouco no *playstation* durante os jogos? José sugeriu que dividíssemos o tempo de 4 minutos para cada um da equipe durante o jogo, concordei. Senti falta de saber como manipular o jogo. Os alunos gostaram, ficaram jogando o *playstation* durante toda a aula,

somente colocamos uma organização para todos aprenderem um pouco. O aluno que sabia mais que os outros ajudava ensinando como se deveria jogar. Uma das alunas se recusava a jogar, não queria e surgiu outra dificuldade, no caso de uma das equipes se recusarem a jogar no dia, indicamos que ele poderia passar a vez para outro que seria sorteado.

Aula 16

Após fazer o contato com o Miguelzinho, o cantor de lambadão da banda Scort Som confirmou sua presença. Ao chegar na escola fui para a sala e encontrei a Lucilene e o José. Perguntei o que havia acontecido com ela e a mesma respondeu que teve crise renal. Disse a eles que tinha convidado o Miguelzinho e ele tinha aceitado o convite. O professor disse que ele era um cara legal. Na conversa com o Miguelzinho soube que ele fazia um baile de lambadão na sua casa localizada ao lado da Santa Casa de Várzea Grande e de uns tempos para cá acabou pela denúncia da população de perturbação e som alto. Os alunos chegaram e começamos a aula, o som estava ruim e um dos alunos trouxe um CD novo com a banda “Os Novatos”. Diferente das outras aulas, sem eu ter que insistir, todos dançaram, com exceção de uma aluna que era de uma religião que não permitia dançar e uma outra que não queria e não disse o motivo. Também dancei, pois seria um desestímulo para eles se eu não dançasse, e como das outras vezes as janelas ficaram lotadas. A diretora saiu da sala dela para ir olhar. O José que também dançava gesticulou para mostrar a diretora. Como o acadêmico não havia ido comigo, pedi a um dos alunos que mostrasse de novo os passos básicos para quem tinha dificuldades. Após, disse que as duplas deveriam ser formadas por um que dança e outro que não para um aprender com o outro. Não fui de tudo atendido. Alguns alunos preferiram manter as duplas que estavam, tentei aprender com uma aluna os passos, mas era muito acelerado. Pediram para parar um pouco, para beber água e foi concedido, a Lucilene disse que a diretora ficou um pouco preocupada com a tematização do lambadão no começo, por isso ela vinha olhar o que estava acontecendo. Conversei com o José e a Lucilene que anunciaríamos a vinda de Miguelzinho para conversarmos sobre o lambadão e a Lucilene se prontificou em durante a semana preparar perguntas sobre lambadão e erotização. Os alunos chegaram após beberem água e falamos da vinda do Miguelzinho, os alunos vibraram e uma das alunas perguntou se ele iria fazer um show, disse que talvez, e que teríamos durante a semana uma tarefa de preparar as perguntas sobre o lambadão, a professora Lucilene que faria esse trabalho. No fim da aula o José convidou para a pescaria do fim de semana, agradei, mas disse que não poderia.

Aula 17

Cheguei à escola e levei um aluno do curso de Educação Física que coordenava para ajudar na organização das equipes no *playstation*, havia aprendido algumas coisas e observei como o jogo virtual tem situações reais, impedimentos, faltas, chutes, passes e outros. Fui buscar a televisão para instalar na sala com o *playstation*, consegui instalar, chamei os grupos pelas equipes, SEC-Sorriso, os alunos vieram e o acadêmico montou a equipe com o nome do SEC-Sorriso com a cor verde e cada grupo podia jogar um pouco. Chamamos todas as equipes para a organização. Observei que muitas crianças não sabiam jogar, causando brigas na hora de deixar o outro utilizar o *playstation*. Lucilene comentou que um dos alunos estava com uma infecção no escroto e não poderia jogar futebol, mas queria participar e estava rebelde por esse motivo. Enfim, após conversar também com o José, decidimos que ele poderia participar somente no *playstation* para não agravar seu estado de saúde. Chamamos o aluno para conversar sobre como a mãe havia recomendado que ele não participasse de atividades práticas e, assim, nesse momento só poderia jogar o *playstation*, ele não gostou e disse que participaria assim mesmo. Lucilene interveio e asseverou, disse que não participaria das práticas e conversaria com a mãe dele depois. Um outro aluno com um tom de superioridade disse que já sabia jogar e não precisava ser ensinado, pois tinha *playstation* em casa. Disse a ele que tudo bem, mas que ajudasse os outros alunos a montar sua equipe. Depois de montar todas as equipes e salvar no jogo, confirmamos o início das atividades. Também conversamos para que expusessem os cartazes das equipes pela escola. Como não havia traves o José se prontificou em fazê-las para facilitar os jogos e a Lucilene pediu se eu tivesse tal equipamento que eu lembrasse para trazer. Surgiu novamente a preocupação de após o projeto a questão do *playstation* como seria, pois os alunos gostaram da atividade. Confirmei que deixaria lá depois.

Aula 18

Cheguei à escola e fui procurar o José para organizarmos as atividades do dia, a Lucilene estava no meio de uma aula. O José estava atrás das salas de sapé com as traves, fui ajudar. Após levarmos as traves para frente da escola onde seriam os jogos, fui montar o *playstation*, para isso fui buscar a televisão e colocar ao lado da sala que os alunos tinham aulas. Nesse momento tocou o sino e os alunos saíram alvoroçados. Conversei com José e Lucilene para acertamos quem ficaria no *playstation* e nos jogos. No primeiro jogaria o Barra do Bugres contra o Luverdense no jogo de futebol e ao mesmo tempo jogaria no *playstation* o Sorriso contra o Vila Aurora. Notei que os cartazes foram pregados nas paredes e já havia alguns que torciam pelos clubes e seus nomes. No início houve tumulto. José começou a chamar os

alunos que eram dos times para o jogo na frente da escola e aproveitei para chamar os alunos do *playstation*. Entrei na memória do jogo para acessar as equipes que deveriam jogar, Sorriso e Vila Aurora e os alunos já estavam impacientes. Depois de montado e o jogo iniciado os alunos em volta do *playstation* atrapalhavam os dois jogadores e os colegas divididos torciam. Lucilene pedia que não ficassem na frente da televisão para que não atrapalhassem o desenvolvimento do jogo. Nas trocas de jogadores, após quatro minutos, era difícil trocar porque os alunos não queriam parar de jogar. Lá fora eu ouvia os gritos dos outros alunos jogando em frente à escola. No segundo jogo pedi para trocar com o José para ver um pouco do jogo de futebol. Jogaram Sorriso e Vila Aurora. Para eles as travinhas eram novidade, muitos descalços nos pedregulhos. As meninas jogam com os meninos, um dos alunos do Sorriso não veio e foi substituído por outro aluno de uma das equipes. Na sala jogavam o Barra com o Luverdense. Os meninos já identificavam os times com os nomes, isso foi fato notado quando eles tratavam das equipes. Fizemos os dois jogos e pedi que eles fossem tomar água para entrar para outra aula. No final conversei com os professores José e Lucilene e combinamos de divulgarmos os resultados e algumas notícias com os cartazes que enfatizassem os nomes das equipes e das cidades que as mesmas representavam.

Aula 19

No dia marcado com o Miguelzinho tive de passar na casa dele para levá-lo até a comunidade. No caminho ele disse que fazia shows frequentemente na região e já estava há mais de vinte anos vivendo da música. No dia anterior ele tinha voltado de Cáceres de um show que havia terminado tarde. Cheguei à escola, o Miguelzinho tinha trazido um teclado. Passei por uma aluna e ela estava maquiada e pronta para receber o Miguelzinho. Fomos até a sala e Lucilene e José organizavam as carteiras. Os alunos sentaram e havia algumas pessoas que não conhecia. Lucilene disse que eram amigos dos alunos, como sempre, filhos e filhas pequenas dos alunos estavam presentes. Miguelzinho sentou e começou a conversa. Ele cumprimentou todos e todos responderam. Agradei a presença do Miguelzinho e dei início às conversas. Um dos alunos perguntou como surgiu o lambadão e o Miguelzinho respondeu que da lambada paraense e como na Baixada Cuiabana as pessoas aceleram o ritmo, criou-se o lambadão e depois a lambadinha que é mais lenta e parecida com o vanerão. Muitos dançam nas casas de dança igual ao vanerão, mas para nós cuiabanos é totalmente diferente. Outra pergunta dos alunos foi sobre a história do grupo. Miguelzinho disse que a história deles começa desde criança que seu pai tocava sanfona, violão, violino, cavaquinho e foi aprendendo com ele sem ele passar nada, só de curiosidade. Aos 19 anos foi chamado

para tocar em um sítio e logo após surgiu a oportunidade de tocar em uma banda de Várzea Grande chamada Big Band Sound. Gostaram do seu trabalho e ficou 3 anos. A banda acabou, ficou parado e depois entrou no Real Som, ficou lá uns quatro anos, depois saiu e foi chamado para tocar no Scott Som onde está há 22 anos. Construiu duas casas, separou, deixou a casa para mulher, comprou carro, mobilhou casa, tudo com lambadão. O seu serviço é o lambadão, uns 30 e poucos anos no lambadão. Um dos alunos perguntou quantas músicas já foram gravadas e o Miguelzinho respondeu, muitas músicas, até em Limoeiro do Norte, tem música gravada, com um cantor de Belo Horizonte, tudo como lambada. As pessoas chegam em sua casa e pedem para gravar e ele diz “pode gravar”. Tem umas 80 músicas de autoria dele e outras músicas com outros cantores daqui mesmo, mas nenhuma registrada. A pergunta seguinte foi sobre os passos da dança se eram os mesmos de antigamente. Miguelzinho respondeu que não tem nada haver. A cada dia que passa as bailarinas e o próprio pessoal mudam os passos, cada região dança de um jeito, tem região que toca o lambadão e as pessoas dançam solto, outras dançam junto, mas não tem nada de jogar a mulher para cima. Ao tocar no interior, naqueles dias, sendo lá gaúcho, se toca xote, vanerão, mas eles também pedem para tocar o lambadão e ninguém dança junto. Cada dia que passa surge alguma coisa nova e um dança e outros copiam, o cantor afirma que têm pessoas que dançam como antigamente, assim não tem passo correto. Os alunos perguntaram se a dança na visão dele é erótica e a resposta foi que para muitos é, principalmente o pessoal da alta sociedade, acham que é erótica, pornográfica, porque é da baixa sociedade, muitos não aceitam, mas antigamente não era assim, foi só colocar as meninas dançando na frente das bandas, tipo Gretchen, começou a ficar assim, nós mesmos temos dançarinas. Mas não é em todas as regiões que dançam pornográfico, tem lugar normalzinho. Outro aluno perguntou sobre como são os shows de lambadão e o cantor respondeu que nos shows têm pessoas de todos os tipos, da baixa, da média, da alta, tem médico, advogado, música boa, tem lambadão que faz você chorar, tem gente que vai atrás da banda. Encerramos as perguntas e foi pedido que ele tocasse alguma coisa com o teclado. Ele tocou duas músicas e os alunos dançaram. Em alguns momentos houve passos com contato maior, mas foi interessante saber as influências que o lambadão teve. Agradei ao Miguelzinho no final.

Aula 20

Cheguei à escola para organizarmos as atividades do futebol. Perguntei a Lucilene como tinham sido os últimos dias e ela confirmou a expectativa dos alunos. Reafirmei que deixaria para a escola ao final do projeto, ela agradeceu. Armamos as traves para começar o jogo.

José chegou na sala de aula que seria a atividade dos jogos do *playstation*. Os alunos saíram das salas e um deles perguntou se tínhamos os jogos, pois ele era do Barra, disse que todos jogariam, tanto o *playstation* como futebol. Após montar o jogo na televisão, fui para o terreno, fiquei com pena de um aluno que estava com o pé todo machucado e queria jogar, disse a ele que não. Os alunos vieram e separei os times do Barra e do Vila Aurora para jogar o futebol e a torcida ficou animada com o jogo. Observei que os alunos falavam o nome dos times. Os dois times jogaram e no final do tempo o Vila Aurora ganhou de 2 a 0 Barra e o Sorriso venceu o Luverdense por 3 a 2. No *playstation* a sala ficava cheia de alunos de outras turmas para ver as disputas das equipes. Os cartazes com os resultados dos jogos tinham sido colocados com o nome das equipes e os escudos. Ao final conversei com os professores que precisava fazer uma reunião, pois o projeto estaria nos tempos finais e marcaria com eles.

Reunião docente 6

Cheguei na escola para a reunião com os professores. Fui até a sala agradecer a diretora, ela me recebeu, agradei pela recepção e que continuaria participando da comunidade. Ela respondeu que poderia vir no momento que eu quisesse. No caminho encontrei umas meninas que perguntaram se eu estava indo embora, disse que não e estaria ali com elas, ajudando nas aulas, mas não todas as aulas. Fui para a sala de aula para esperar os professores que logo chegaram, pedi a eles que fizessem uma avaliação da proposta. José disse que era diferente do que ele já tinha visto de Educação Física, tentei explicar que a proposta não se vincula a uma visão motora de Educação Física, ele continuou, afirmando que é bom porque os alunos se envolvem. Disse a ele que somente no final observei isso, pois as aulas em sala não foram de fácil adesão. Lucilene entrou na conversa e comentou que estava lendo os livros que havia doado para a escola sobre Educação Física nessa perspectiva da proposta desenvolvida. Comecei a falar sobre a valorização da cultura local que o projeto promoveu, principalmente no lumbadão e o reconhecimento dos alunos das equipes do Estado que de alguma maneira as equipes do eixo Sul e Sudeste colonizavam o futebol mato-grossense. Nesse momento, os professores concordaram com a evolução da proposta. Conversamos sobre como a proposta se construiu desde a tematização, ampliação, aprofundamento e ressignificação. Também disse a eles que para respeitar a cultura corporal dos alunos, eles junto com os alunos deveriam pensar no currículo da escola e não outras pessoas ou modelos. Lucilene disse que havia compreendido isso durante as aulas e nunca tinha participado de coisas parecidas. Notei a estranheza dos professores. José disse que a Educação Física para ele era uma coisa parecida com o esporte e ginástica e participar das

aulas era coisa diferente. Indiquei que a proposta discute a posição cultural dos alunos e como elas podem mudar, conforme os discursos. Exemplifiquei como olhavam o lbadão e como olham hoje; como olham o futebol mato-grossense e como olham hoje. Lucilene gostou e disse que assim a Educação Física não ficava somente na prática e tinham aulas teóricas com valor. Terminamos a reunião.