

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Educação

Marcos Garcia Neira

O currículo cultural da Educação Física em ação:
a perspectiva dos seus autores

São Paulo
2011

Marcos Garcia Neira

O currículo cultural da Educação Física em ação:
a perspectiva dos seus autores

Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo como
requisito parcial para obtenção do título de
Livre-Docente em Metodologia do Ensino
de Educação Física.

São Paulo
2011

Para Cindy

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Alessandro Marques da Cruz, Alexandre Vasconcelos Mazzoni, Camila Silva de Aguiar, Cindy Cardoso de Siqueira, Fernando César Vaghetti, Jacqueline Cristina Jesus Martins, Jorge Luiz de Oliveira Júnior, Lílian Cristina Gramorelli, Marcos Ribeiro das Neves, Natália Gonçalves, Nyna Taylor Gomes Escudero, Ronaldo dos Reis, Rose Mary Marques Papolo Colombero e Simone Alves.

O desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação.

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

A diversidade cultural é uma realidade que impõe novas responsabilidades à escola. Longe de constituir-se em obstáculo ou problema, o convívio com as diferenças é uma riqueza. A existência de pessoas com variadas heranças culturais no mesmo espaço obriga a escola a elaborar um currículo que reconheça as diferentes culturas. Em geral, a pertença a um determinado grupo faz-se acompanhar de especificidades que moldam a sua identidade cultural. A compreensão da escola como instituição comprometida com a promoção do acesso à vida pública para todos os seus frequentadores implica no desenvolvimento de uma trajetória curricular que integre e crie espaços para o conhecimento da história de opressão e que potencialize as vozes das culturas sufocadas ou silenciadas, bem como concretize estratégias que combatam eficazmente os preconceitos de todas as ordens. Numa sociedade heterogênea, a imersão nesse currículo é também necessária para os alunos pertencentes aos grupos dominantes. A aquisição de conhecimentos sobre outras culturas lhes permitirá desenvolver atitudes de reconhecimento e respeito. Dentre as inúmeras formas, as diferenças culturais se expressam também pelos textos produzidos pelas manifestações da cultura corporal. Comumente, o repertório de gestos e práticas corporais cultivados nas comunidades populares é desvalorizado pelos currículos hegemônicos. Tal quadro ocasiona descompasso, afastamento e resistência por parte dos alunos, ou fixação distorcida de signos de classe, etnia e gênero, presentes nas brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes tradicionalmente privilegiados na escola. Atentos à problemática, um grupo de docentes atuantes nas redes pública e privada da região metropolitana de São Paulo tem cotidianamente colocado em ação uma proposta atenta à diversidade cultural e sensível à formação de identidades democráticas, o denominado currículo cultural da Educação Física. Visando reconhecer suas principais características, no presente estudo interpretamos a produção discursiva dos professores acerca da própria prática. Apoiando-nos nos campos conceituais dos Estudos Culturais, do multiculturalismo crítico e da teorização curricular do componente, por meio de uma bricolagem, articulamos a pesquisa descritiva, o método projetivo e a entrevista narrativa. A hermenêutica crítica inspirou as interpretações do material recolhido e seu entretencimento. A análise dos resultados evidenciou que o currículo cultural da Educação Física rompe com a tradição da área ao potencializar o diálogo entre as diferenças por meio do encontro de variadas representações acerca dos temas da cultura corporal; proporcionar a aproximação, experimentação, análise crítica e valorização de diversas manifestações corporais; revelar-se como um espaço de reconhecimento da cultura corporal subordinada; problematizar os marcadores sociais ocultos nas práticas corporais; e confrontar o ponto de vista hegemônico e as várias resistências por meio da pedagogia do dissenso. Apesar de constatados em graus variados, é possível dizer que o currículo colocado em ação pelos professores abarca princípios (articulação com os objetivos educacionais da instituição educativa, reconhecimento da cultura corporal da comunidade, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos) e procedimentos didáticos (mapeamento e seleção dos temas de estudo, abordagem metodológica pautada na etnografia e genealogia arqueológica, ressignificação das práticas corporais, atividades de aprofundamento e ampliação, e o registro cuidadoso das ações curriculares).

Palavras-chave: Currículo. Multiculturalismo. Estudos Culturais. Educação Física.

ABSTRACT

The cultural diversity is a fact that imposes new responsibilities to the school. Far from rising into an obstacle or a problem, the co-existence with the differences is prosperous. The existence of people with a variety of cultural heritage in the same space obligates the school to elaborate a curriculum that recognizes the different cultures. All in all, the belonging to a specific group brings the specificities which shape people's cultural identity. The understanding of school as institution committed to promoting access to the public life to all its members imply in a development of a curricular trajectory which integrates and creates spaces to the acknowledgement of the history of oppression and empowers the voices of the cultures suppressed or silenced, as well as, establishes strategies that fight efficiently all sorts of prejudice. In a heterogenic society, the immersion in this curriculum is also necessary to those students that belong to the dominant groups. The knowledge acquisition about other cultures will allow them to develop attitudes of recognition and respect. Among countless ways, the cultural differences are expressed also by the texts produced by the manifestations of corporal cultural. Commonly, the repertory of gestures and corporal practices are cultured in the popular communities and unvalued by hegemonic curriculums. This scenario foments confusion, a distance and resistance by the pupils, or a distorted fixation of the signs of class, ethnic and gender, found in games, dances, fights, gymnastics and sports traditionally privileged in school. Aware of this problematic, a group of docents serving the public and private school of the great São Paulo has regularly put in action a proposal attentive to the cultural diversity and sensible to the development of democratic identity, the so called Physical Education cultural curriculum. With the intention of recognizing its main characteristics, in the present study we interpret the discursive production of the teachers about their own practice. Based in conceptual field of the Cultural Studies, the critic multiculturalism and the curricular theorization of the subject, through the use of a bricolage, we articulate a descriptive research, a projective method and a narrative interview. The critic hermeneutic inspired the interpretation of the material collected and its intertwinement. The analyzes of the results demonstrated that the Physical Education's cultural curriculum ruptures with the tradition of the field as it empowers the dialogue between the differences through the gathering of various representations of corporal culture themes; promoting the approximation, experimentation, critical analyses and valuing of the different corporal manifestations; reveal itself as a recognition space of the subjugated cultural corporal; reflect over the hidden social markers in the corporal practices; and confront the hegemonic point of view and the several resistances through the use of the pedagogy of controversy. Although evidenced in different levels, its possible to say that, the curriculum put in practice by the teachers embrace the principles (the articulation with the educational goals from the educational institution, acknowledgment of the community corporal cultural, decolonization of the curriculum, rejection to the cultural daltonism, social anchorage of knowledge) and didactic procedures (mapping and selection of the study themes, methodological approach based on ethnography and archeological genealogy, re-signification of the corporal practices, amplification and deepening of the activities, and the careful registration of curricular actions).

Key-words: Curriculum. Multiculturalism. Cultural Studies. Physical Education.

LISTA DE SIGLAS

BMX	Bicycle Motocross
DJ	Disc Jockey
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
LATINDEX	Índice Latinoamericano de Publicaciones Científicas Seriadas
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MC	Máster of Ceremony
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
RPG	Reeducação Postural Global
SciELO	Scientific Eletronic Library Online
UCA	Programa “Um Computador por Aluno”
UEM	Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	9
2 CONTEXTO E PRESSUPOSTOS.....	17
3 A PROBLEMÁTICA.....	39
4 METODOLOGIA	61
4.1 Forma de análise dos dados.....	69
4.2 Procedimentos metodológicos	73
5 ENTRETECENDO AS INTERPRETAÇÕES.....	77
5.1 Alicerces do edifício curricular cultural da Educação Física.....	79
5.2 A alvenaria do edifício curricular cultural da Educação Física	124
6 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	187
REFERÊNCIAS	197
APÊNDICE A — Termo de consentimento livre e esclarecido.....	215
ANEXO A — Relatos de prática.....	217
ANEXO B — Interpretação dos professores	315

1 APRESENTAÇÃO

Diz a sabedoria popular que, se algo é repetido com bastante frequência, algum fundamento tem. De ouvidos e olhos atentos, acompanhamos nos últimos anos a eclosão de um intenso debate a respeito do currículo escolar da Educação Física. Fato que merece elogios. Para além de sinalizar certa preocupação com o que se está fazendo nas escolas e com o cidadão que se pretende formar, chama a atenção pelo insólito, pois, historicamente, a discussão permaneceu restrita à relevância ou não do componente. Pois bem, se aceitarmos que experiências distintas formam diferentemente as pessoas e que qualquer decisão sobre a trajetória educacional é, antes de tudo, política, teremos a explicação para as disputas discursivas que caracterizam o cenário atual. Afinal, o que está em jogo no momento é a definição daquilo que deve acontecer nos encontros letivos de Educação Física, em outras palavras, o que está em jogo é qual Educação Física ensinar.

Diante das vertentes em circulação, o professor comumente opta por um dos três procedimentos: analisa as finalidades educacionais da instituição em que atua e confronta-as com as propostas curriculares a fim de fazer uma escolha consciente; trabalha com aquela com a qual se identifica; e, por último, desenvolve o seu trabalho sem refletir acerca dos fundamentos e pressupostos que o sustentam, conseqüentemente, sem ter clareza sobre a teoria curricular que coloca em ação. Para piorar a situação, há quem diga que todas as perspectivas curriculares possuem aspectos positivos, por isso, o recomendado é trabalhar com o que há de melhor em cada uma.

O problema é que tal pluralismo deixa de considerar que cada currículo, ao fundamentar-se em determinadas teorias e enveredar por uma pedagogia específica, recorrerá a concepções de mundo, sociedade, escola, área de conhecimento, cidadão e prática corporal que podem ser divergentes, formando conseqüentemente pessoas diferentes. Ora, não nos deixemos enganar. Não se trata de retirar da prateleira uma boa proposta e utilizá-la, podendo descartá-la caso não corresponda às expectativas iniciais. Cada contexto social apresenta à escola demandas próprias que poderão ser respondidas mediante uma postura consciente, coletiva e refletida por parte dos professores. Antes de pensarmos e decidirmos por um ou outro currículo de Educação Física, é indispensável participar da construção do projeto pedagógico da escola.

Enquanto processo, o projeto pedagógico reúne as análises da realidade e as decisões acerca das finalidades educativas. O projeto pedagógico é o documento de identidade da

instituição. Após os devidos embates para definir objetivos, conteúdos, tempos, métodos, atividades, entre outros, é nele que a proposta formativa se concretiza. É impossível organizar a tarefa educativa de modo coerente sem vivenciar a elaboração do projeto ou, para dizer o mínimo, tomar conhecimento dos rumos que a escola traçou. O melhor currículo de Educação Física é, portanto, aquele que se mostra coerente com tudo o que foi acordado coletivamente. Uma escola não poderá cumprir sua função social a contento enquanto a Educação Física continuar construindo muros ao seu redor e repetindo *slogans* sobre a especificidade da sua ação. Distante do projeto institucional, qualquer proposta curricular padecerá. É bem conhecida a máxima que diz: quem caminha fora do projeto chega a outro lugar.

Um currículo não é um objeto de pesquisa de fácil apreensão. Ele jamais se deixa agarrar e isolar. Utilizamos o modelo do átomo com seu núcleo e elétrons para representar o que, ao menos no nosso entender, acontece com o currículo. Ao seu redor orbitam muitas circunstâncias. É justamente por causa das circunstâncias que há muito abrimos mão dos termos “tendências” ou “abordagens” presentes na literatura e passamos a empregar simplesmente “currículo”. Numa visão contemporânea, o currículo de uma disciplina agrega não só os conhecimentos a serem transmitidos, mas também métodos, avaliação, exemplos utilizados, recursos didáticos, ou seja, tudo o que envolve a experiência pedagógica e traz consequências para a formação das identidades de alunos e professores. Os alunos usam uniforme ou não? E os professores? Estão divididos em grupos ou realizam as atividades individualmente? Uma atividade requer filas ou roda? As aulas se baseiam em vivências corporais ou há também outras atividades de ensino? Os esportes midiáticos são exaltados ou há espaço para outras modalidades? A comunidade tem seu repertório reconhecido ou as aulas enfatizam práticas corporais que lhes são estranhas? Como se nota, para nós, tudo o que acontece nas aulas e para além delas é uma questão de currículo.

O currículo só ganha significado quando se miram as práticas educativas que lhe dão sustentação. É no fazer pedagógico que a ação curricular entra em ebulição. É por meio do currículo que professores, alunos e conhecimentos interagem numa direção ou noutra. Todo currículo, pode-se dizer, é um recorte da cultura mais ampla, um conjunto de saberes que alguém selecionou, visando formar o sujeito que atuará na sociedade, o que permite concluir que todo currículo corresponde aos anseios e expectativas de um determinado setor social que, comumente, goza de melhores condições para definir o que deve ou não ser ensinado e como isso acontecerá.

Diversas análises revelam que o currículo é um campo de luta política e institucional entre Estado, igreja, sociedade civil e os diversos grupos que manifestam interesses, desejos e necessidades de sobrevivência e convivência. Isso demonstra que os currículos podem ser vistos como construtos históricos. Produções e invenções configuradas para garantir a reprodução cultural e social, requisito para assegurar a continuidade da sociedade que lhes dá suporte. Todavia, simultaneamente ao processo de imposição de determinadas visões de mundo, o currículo enfrenta resistências, transgressões e ressignificações. Enfim, o currículo é vivo e dinâmico, é o que fazemos dele.

Desde o século XVIII, quando os filantropos europeus atribuíram valor pedagógico às práticas corporais visando à formação integral do sujeito iluminista, passando pela crítica aos métodos ginásticos proferida pelos escolanovistas que defenderam o componente lúdico como meio educativo, até o final do século XX, com a emergência de discursos favoráveis ao “ensino esportivo”, à “educação do/pelo movimento” ou à adoção de um “estilo de vida ativo”, o currículo da Educação Física vem se constituindo em um campo multifacetado de sentidos e intenções.

Nos anos mais recentes, a área incorporou as discussões pedagógicas contemporâneas e iniciou um conflituoso processo de mudanças. Abandonou os referenciais psicobiológicos que visavam à adequação do sujeito à sociedade desenvolvimentista e adotou os construtos teóricos das Ciências Humanas. Os currículos da Educação Física passaram a situar as práticas corporais como produtos culturais e considerar o aluno como sujeito histórico, assumindo o compromisso de colaborar na formação do cidadão que atua com responsabilidade e compromisso coletivo na vida pública.

Os novos aportes teóricos fizeram das práticas corporais, anteriormente vistas como instrumentos de educação, produtos da gestualidade, formas de expressão e comunicação. Enfim, artefatos da cultura. Quando brincam, dançam ou praticam esportes, as pessoas manifestam sentimentos, emoções, formas de ver o mundo, conhecimentos, relações de poder, enfim, seu patrimônio cultural. Dado seu teor expressivo, as práticas corporais se configuram como uma das possibilidades de interação entre os diversos grupos que compartilham a paisagem social, independentemente de seus valores, normas ou padrões.

Diante do movimento da área, é lícito dizer que na Educação Física atual convivem propostas de variados matizes. Há aquelas que perseguem a melhoria dos aspectos motores, sociais, cognitivos e afetivos; outras buscam o alcance de padrões tipificados de comportamento; e, ainda, há as que procuram promover o desenvolvimento das competências

desejadas para instauração de uma vida fisicamente ativa. Nestes casos, agregam os significados e sentidos pertencentes aos grupos dominantes e veiculam representações hegemônicas de mundo, reduzindo o espaço para a manifestação de outras concepções. Esses currículos se configuram como campos fechados, impermeáveis ao diálogo com o patrimônio cultural que caracteriza a diversidade que coabita a sociedade. Tais propostas se coadunam com um projeto pedagógico idealizado pela sociedade neoliberal, na qual, o mercado, a competitividade e a meritocracia são palavras de ordem.

O desconforto com esse quadro e a busca de alternativas vêm motivando, desde 2004, professores de Educação Física que atuam em escolas públicas e privadas a se reunirem quinzenalmente nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para debater, estudar, propor, experimentar e avaliar alternativas; trata-se do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP. Durante os encontros são discutidos os referenciais teóricos que ajudam a pintar com outras cores a paisagem pedagógica do componente. Buscando inspiração nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, experiências curriculares são planejadas, colocadas em prática e analisadas crítica e coletivamente. Como objetivo a ser alcançado, vislumbram uma sociedade que considera prioritário o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma vida digna, em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais e históricas. Em tal contexto, os significados só podem ser: equidade, direitos, justiça social, cidadania e espaço público.

No nível conceitual, um currículo da Educação Física comprometido com essa visão; ao tematizar as práticas corporais, questiona os marcadores sociais nelas presentes: condições de classe, etnia, gênero, níveis de habilidade, local de moradia, histórias pessoais, religião, entre outros. Uma proposta curricular com esse teor recorre à política da diferença por meio do reconhecimento das linguagens corporais daqueles grupos sociais quase sempre silenciados. Um currículo de Educação Física engajado na luta pela transformação social prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas de estudo e atividades de ensino e valoriza experiências de reflexão crítica das práticas corporais do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras representações e outras manifestações corporais.

Nessa perspectiva curricular, aqui denominada “cultural”, a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de manifestações corporais dos variados grupos sociais. O currículo cultural da Educação Física

é uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas.

Afinal, se a escola for concebida como ambiente adequado para análise, discussão, vivência, ressignificação e ampliação dos saberes relativos às manifestações corporais, ela poderá almejar a formação de cidadãos capazes de desconstruir as relações de poder que historicamente impediram o diálogo entre os diferentes representantes das práticas corporais. O que se tem como pressuposto é que em uma educação democrática não existem brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas melhores ou piores. Por essa razão, o currículo cultural da Educação Física tem condições de borrar as fronteiras e estabelecer relações entre as variadas manifestações da gestualidade sistematizada de forma a viabilizar a análise e o compartilhamento de um amplo leque de sentidos e significados.

Infelizmente, a carência de investigações minuciosas sobre as experiências já realizadas com o currículo cultural tem dificultado uma compreensão mais profunda daquilo que se tem feito, o que termina por intimidar eventuais ousadias e inviabilizar novas conquistas, além de dificultar a disseminação dos avanços. Nunca é tarde para lembrar que uma prática sem a devida reflexão transforma-se em mera reprodução.

É certo que, individualmente, os professores que participam do grupo de pesquisas acumulam conhecimentos produzidos mediante interpretações das próprias vivências. Os pronunciamentos emitidos no calor das reuniões ou as apresentações programadas dos seus relatos de prática dão a entender que cada qual coloca o currículo cultural em ação movido por representações idiossincráticas construídas em contextos diversos – instituições públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Em certas ocasiões – pudemos notar –, elaboraram e desenvolveram o currículo a partir de traduções literais do referencial teórico. Outras vezes, produziram novas significações, romperam com os fundamentos iniciais e inventaram interessantes alternativas práticas.

Buscando destrinchar os procedimentos empregados pelos professores que vivenciam currículo cultural da Educação Física nas escolas, transformamos seus relatos de prática orais e escritos em objeto de estudo. Para melhor compreender o processo do ponto de vista de quem coloca as mãos na massa, identificamos a existência de princípios comuns às ações promovidas e encontramos pontos convergentes e divergentes com relação aos procedimentos didáticos. Os resultados foram obtidos por meio do entrecruzamento das interpretações dos documentos de registro elaborados pelos docentes com as análises dos autores a partir do confronto com o mesmo referencial teórico que hipoteticamente dá sustentação à proposta.

Em suma, a presente pesquisa, após aparar algumas arestas epistemológicas em torno dos Estudos Culturais e do multiculturalismo, envidou esforços para elaborar uma radiografia do currículo cultural em ação. Algo que, esperamos, possa contribuir com a produção de conhecimentos sobre o tema, subsidiar o incremento dessa perspectiva de ensino nas escolas e, principalmente, colaborar para a sua consolidação como uma proposta curricular atenta à diversidade cultural e sensível à formação de identidades democráticas.

Faz-se necessário, no entanto, mencionar alguns dos problemas decorrentes do modelo de investigação adotado na esperança que tragam motivação para novas discussões, como também gerem hipóteses importantes para os interessados na realização de trabalhos semelhantes.

O primeiro elemento a ser considerado refere-se ao fato da inexistência de condições de aferir o grau de representatividade dos relatos de prática analisados com relação ao currículo que ganhou vida nas escolas. Na presente investigação, entretanto, esse ponto não constituiu obstáculo nem sequer interferiu nos resultados, pois não buscávamos a verdade sobre o que aconteceu. Partindo do pressuposto de que um discurso produz seu próprio objeto, o que nos interessava era o que os professores afirmavam ter feito.

Convém mencionar ainda o envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo. Caso o enfoque adotado fosse de cunho positivista, a investigação estaria desde o seu início profundamente comprometida em função de um declarado conflito de interesses. Por outro lado, quando se adota o referencial teórico-metodológico pós-crítico, os posicionamentos de quem pesquisa, além de necessariamente considerados, são também explicitados. Após mais de sete anos como coordenador das reuniões formativas e dos encontros para discussão dos trabalhos que geraram as experiências do currículo cultural da Educação Física que serviram de referencial empírico para esta pesquisa, é impossível despassionalizar os vínculos que nos ligam aos seus autores e aos trabalhos que realizaram. A inexistência de isenção e distanciamento das experiências interpretadas, neste caso, é constitutiva da própria investigação.

Se, porventura, nos exaltamos quando os dados pareciam confirmar as intenções políticas e pedagógicas do currículo cultural da Educação Física e, em outros momentos, despejamos fortes críticas, isso ocorreu porque, dentro do que nos foi possível, estávamos a avaliar o nosso próprio trabalho. Simplesmente, não dispomos de quaisquer elementos que nos permitam detectar se a preferência por esta ou aquela passagem extraída dos relatos, bem como a emissão de comentários positivos ou negativos, deveu-se à compreensão dos

referenciais teóricos que pensamos sustentar a arquitetura curricular ou se decorreram da miopia causada pela paixão pelo objeto do estudo.

2 CONTEXTO E PRESSUPOSTOS

O terceiro milênio encontrou o mundo convertido em um cenário de expressões plurais onde complexas realidades multiculturais se inserem e entrecruzam em uma ampla diversidade de tradições políticas, étnicas, sociais, religiosas e de gênero. Na Europa, como decorrência da herança de uma sociedade pós-colonial, já se visualizam múltiplas etnias alusivas às ondas migratórias das últimas décadas. Nos países da América do Norte, algo semelhante ocorre em função dos movimentos migratórios e da constituição heterogênea do seu povo, enquanto na América Latina a explicação é a sua histórica constituição cultural e socialmente diversificada. Assim, a problemática da diversidade cultural e do multiculturalismo¹ constituem um dos grandes temas abertos ao debate na atualidade.

A queda do muro de Berlim e o desaparecimento do bloco comunista geraram, desde os anos 1990, uma significativa transformação nos horizontes da política. Esse período, rico em revoluções e contrarrevoluções envolvendo sociedades urbanas e rurais e em experiências políticas de várias vertentes ideológicas – fascismo, nazismo, social-democracia, populismo, nacionalismo, terceiro-mundismo entre outras –, propagou influências e reações pelo globo. Huntington (1997), em sua visão do choque de civilizações do futuro, entende que o novo quadro impulsionou outras propostas interpretativas, ampliando as fronteiras de conflito do século XXI aos âmbitos culturais delimitados pelas questões religiosas.

Em tal perspectiva, o panorama político internacional se caracterizou pelo desaparecimento da política e reaparecimento das religiões como eixo da interação sociocultural e conflituosa no novo século. McLaren (2000) acrescenta às motivações religiosas as posições de classe, etnia e gênero como fatores que aumentam a fervura das relações. Atentos a toda movimentação, os teóricos dos Estudos Culturais² têm argumentado que os espaços de conflito se direcionam cada vez mais às fronteiras das diferenças culturais como âmbitos de negociação social e política que substituem os confrontos predominantes no pós-guerra. Nesses tempos, descobre-se que os dilemas representados anteriormente pela

¹ Segundo Kincheloe e Steinberg (1999), o multiculturalismo surge como fenômeno de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior dos países dominantes do hemisfério norte, para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo representa um importante instrumento de luta, pois transfere para o terreno político a compreensão da diversidade cultural.

² “O surgimento de análises que passam a integrar um conjunto identificado como Estudos Culturais é resultante de uma movimentação teórica e política que se articulou contra as concepções elitistas e hierárquicas de cultura [...] Naquelas tradições, ‘cultura’ e ‘civilização’ estavam em oposição. Aquilo de que a palavra ‘cultura’ dava conta constituía algo qualitativamente superior ao que seria proporcionado pelos ditos ‘progressos da civilização’” (COSTA, 2010, p. 136-137).

oposição ideológica capitalismo/comunismo estão em toda parte. Os sonhos de consenso e homogeneidade culturais dos colonizadores há muito se extinguíram.

No nível econômico, os processos de globalização crescente geram uma série de modificações decisivas em escala planetária com a consolidação de dinâmicas mundiais de intercâmbio de imagens, pessoas e ideias. A economia neoliberal de mercado globalizado e o ciberespaço marcam os parâmetros do mundo atual do mesmo modo que a expansão colonial europeia e a penetração do capitalismo desafiaram as fronteiras geográficas e culturais do mundo ocidental no final do século XIX. A reestruturação da economia mundial, somada ao impacto dos meios de comunicação e à generalização do acesso à informação, desencadeou tendências globais com forças complementares mas também contraditórias.

Na visão de García Canclini (2008), ao mesmo tempo em que coincide com a expansão dos mercados, a potencialidade econômica das sociedades e a globalização estreitam também a capacidade de ação dos estados nacionais, dos partidos, dos sindicatos e políticos clássicos. Empregando a ideologia da abertura comercial e da desregulação da economia, o que surgiu foi um novo e precário mundo do trabalho.

A globalização das indústrias culturais em nível mundial fomentou a homogeneização do consumo e da cultura, ultrapassando fronteiras nacionais cuja identidade e cuja esfera de atuação estão em permanente processo de redefinição nos espaços territoriais onde os limites geográficos nacionais se diluem na constituição de mercados globais. Produtos culturais como a música, o cinema, a publicidade ou as novelas e seriados televisivos configuram os referentes audiovisuais das novas gerações, que os consomem em grande medida, para além das fronteiras nacionais.

García Canclini (2008) explica que a globalização exige o lucro em todas as suas atividades; impõe a uniformização dos seres humanos, em que todos devem ser iguais e vestir-se da mesma forma; e impõe normas de comportamento, valores morais, ideologias e padrões estéticos e éticos. É importante para a globalização do lucro destruir as culturas nacionais, bem como as culturas locais a qualquer custo, nem que para isso milhares de pessoas agonizem. Ao destruir suas culturas, destroem as próprias identidades.

A relativa unificação globalizada dos mercados não se sente perturbada pela existência de diferentes e desiguais: uma prova é o enfraquecimento destes termos e sua substituição por estes outros, inclusão e exclusão. O que significa o predomínio deste vocabulário? A sociedade, antes concebida em termos de estratos e níveis, ou distinguindo-se segundo identidades étnicas ou nacionais, agora é pensada com a metáfora da rede. Os incluídos são os que estão conectados; os outros são excluídos, os que veem rompidos seus

vínculos ao ficar sem trabalho, sem casa, sem conexão. (GARCÍA CANCLINI, 2009, p. 92).

Em consequência, inclusão e exclusão constituem-se atualmente em elementos-chave nas políticas de identidade, delimitadas especificamente a partir das dinâmicas identitárias. Nesse sentido, o consumo de produtos culturais passou a ser fundamental na criação de mecanismos que regulam a integração ou a exclusão dos membros de uma comunidade. A globalização dos alimentos, música, esportes, formas de lazer, programas de televisão e demais produtos culturais fomentam o espelhamento da construção artificial de uma “comunidade imaginária” em nível global e de referenciais culturais aparentemente universais no marco de um projeto econômico único em um mundo globalizado de recursos econômicos e culturais desiguais (ANDERSON, 1993). O desenvolvimento da ideia de civilização universal vinculada ao conceito de nação viabiliza a argumentação de que o neoliberalismo e o ciberespaço estão orientando o processo de construção de um ideário cultural universal a nível planetário.

A contrapartida desta dinâmica homogeneizadora das últimas décadas é, paradoxalmente, o surgimento de uma tendência paralela de fragmentação que se manifesta em uma reivindicação da diversidade. Diante dos projetos culturais de homogeneização em torno de uma norma monocultural hegemônica, a afirmação das diferenças se expressa em termos plurais a partir de distintas instâncias religiosas, políticas, estéticas, étnicas ou de gênero. Dessa perspectiva, a diversidade cultural se manifesta como expressão dinâmica de significados construídos de forma diversa em contextos específicos. É por isso que as políticas de identidade são a chave no processo de construção de identidades coletivas que partem do reconhecimento da diversidade.

Segundo McLaren e Giroux (2000), novos movimentos sociais surgidos a partir da década de 1970 e várias políticas atuais se sustentam a partir do paradigma da diferença e do desenvolvimento de políticas de identidade, refletindo no incentivo à igualdade de oportunidades ou ações afirmativas para minorias, mulheres, migrantes, idosos, crianças e afrodescendentes nos últimos anos. Os marcos referenciais da diversidade cultural a partir da construção de identidades coletivas diferentes e às vezes contestadas converteram-se em um dos eixos das dinâmicas sociopolíticas do mundo na atualidade.

Os significados das diferenças culturais se constroem conforme as circunstâncias políticas, sociais e culturais. Com impactos desiguais em função do marco da cultura política e civil, história e reconhecimento de diferenças existentes em cada sociedade, as diferenças se

constituíam a partir dos eixos de Estado-nação, religião e etnia. McLaren (2000) expande esse grupo para todos aqueles que em determinados espaços sociais compõem as minorias e grupos subjugados que se encontram desprovidos de poder. Em todos os casos, as representações culturais que envolvem o outro incorporam essa dinâmica de construção da identidade a partir das chamadas de inclusão e exclusão da comunidade imaginária que sustenta a identidade assumida (ANDERSON, 1993). A imagem do outro se consolida a partir da representação,³ mediante múltiplos dispositivos simbólicos cujos registros não somente enunciam, como também reafirmam as diferenças, embora algumas colocações veiculadas pelo senso comum apresentem as identidades como fruto da construção dos próprios grupos de migrantes, mulheres, homossexuais, afrodescendentes etc.

A descolonização e os processos culturais que emergiram no seu interior questionam há décadas a primazia do modelo hegemônico ocidental do homem branco, macho, europeu, heterossexual e cristão como o sujeito único do pensamento político universal. Ao questionar a autoridade do pensamento masculino ocidental, os movimentos sociais dos direitos civis, as feministas, os ambientalistas, os sem-terra, os sem-teto, o poder negro, a comunidade gay, os movimentos de descolonização, além de outras forças sociais destacam a complexidade das relações hierárquicas de poder que podem sustentar-se na suposta pluralidade das diferenças.

O desafio do século XXI é o pleno exercício dos direitos humanos com a garantia do princípio da igualdade a partir do reconhecimento da diversidade, ou seja, a equidade. Nessa perspectiva, Souza Santos (1997) convida a refletir sobre o exercício dos direitos humanos universais no mundo globalizado e a implicação do conceito de cidadania em sociedades nas quais atuam poderosos mecanismos excludentes postos em ação por setores crescentes, vitimando parcelas cada vez maiores de minorias sem direito à cidadania.

O ponto a ser ressaltado, no presente momento, é o da visibilidade crescente de diferentes identidades em diversos contextos que até pouco tempo procuravam preservar-se à mistura. O reconhecimento da diversidade existente e a atuação de forma plural a partir da constatação das diferenças de classe social, etnia, idade, local de moradia, gênero, religião ou trajetória escolar permitem abordar a complexidade social e cultural da sociedade atual. Ao evitar pressupostos universalistas da experiência humana, abrem-se horizontes às identidades sociais e culturais particulares. O embate com a falsa ideia de homogeneização elaborada pelo

³ A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando cada pessoa como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que o homem e a mulher dão sentido à experiência e àquilo que são (WOODWARD, 2000, p. 17).

mercado facilita a identificação, em cada momento e contexto concreto, das iniciativas de subjetividade coletiva que surgem a partir do reconhecimento de identidades específicas. Nesse sentido, a eclosão de propostas que levam em conta a necessidade de construção de sociedades mais plurais e democráticas, “corrigindo injustiças” contra identidades específicas, tem gerado modificações nas políticas educacionais.

A institucionalização do discurso⁴ do direito à educação escolar e à igualdade de oportunidades de acesso à escola, ao lado de outras políticas públicas, pretende responder positivamente ao multiculturalismo crescente. Muito embora a expansão do atendimento à população seja um aspecto louvável, Leite (2001) e Formosinho (2007) denunciam que a progressão geométrica do número de vagas representou tão somente a reprodução do mesmo ensino para todos indistintamente. Na ótica de García Canclini (2009), esse processo é decorrente do utópico projeto da modernidade ilustrada, obviamente não realizado, que pretendia garantir que as manifestações julgadas mais valiosas fossem conhecidas e compreendidas por todas as sociedades e todos os setores.

A nova demanda social repercutiu sobre a população escolar, fazendo avolumar-se a contradição já existente entre a cultura⁵ historicamente privilegiada pelo currículo⁶ e as culturas dos alunos. A situação ganhou maior visibilidade a partir do ingresso na escola dos filhos dos grupos até então dela excluídos. Stoer e Cortesão (1999) acentuam que o aumento do número de alunos tem sido acompanhado de um acréscimo da diversidade nas instituições escolares. Públicos antes não escolarizados, de distintas origens sociais e culturais, começam progressivamente a constituir-se como uma parcela importante do corpo discente. Silva (2000a) constata que a ampliação da heterogeneidade da população escolar desencadeou um problema curricular concretizado no constante enfrentamento com o outro. “O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro

⁴ Seguindo o raciocínio de Costa (2000), empregamos os conceitos de discurso, linguagem e narrativa com sentido similar, significando instâncias instituidoras das representações, de significados que vigoram e têm efeitos de verdade.

⁵ A concepção de cultura aqui adotada provém dos Estudos Culturais. Para García Canclini (2009), a cultura conecta quatro tendências: a instância em que cada grupo organiza sua identidade; instância simbólica da produção e reprodução da sociedade; de conformação do consenso e da hegemonia; e como dramatização eufemizada dos conflitos sociais.

⁶ A concepção de currículo adotada neste estudo é influenciada pelo trabalho de Freire (1993), Silva (2007) e Moreira e Candau (2007). Para o primeiro, currículo é a política, a teoria e a prática do que fazer na educação, no espaço escolar e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítica e transformadora. Para o segundo, o currículo é produto da construção discursiva e social, é texto, território de disputas e *locus* de formação de identidades sociais. Para os terceiros, as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, os conhecimentos escolares, os procedimentos e relações sociais que conformam o cenário escolar, os conteúdos ensinados e aprendidos, as transformações desejadas nos alunos, os valores que desejamos inculcar e as identidades que pretendemos construir.

é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente” (p. 97). Enfim, o outro, agora, está ao lado.

Procurando minimizar o problema, ao menos em caráter oficial, a política curricular brasileira vem atentando às questões da diversidade cultural. Para além da produção de documentos norteadores (BRASIL, 2007a), a legislação reivindicou alterações curriculares significativas, tendo em vista o reconhecimento do patrimônio cultural de grupos minoritários (BRASIL, 2007b); e um amplo conjunto de iniciativas,⁷ quer seja na esfera municipal, estadual ou federal, gradativamente vem sendo posto em prática. O estopim dessas medidas pode ser atribuído ao confronto entre a realidade desajustada dos currículos monoculturais das escolas e os efeitos do progressivo multiculturalismo da sociedade. O desajuste, aliado aos ideais democráticos que passaram a orientar as políticas educativas e que assumiram o princípio da “escola para todos”, evidenciou a necessidade de analisar o currículo e nele intervir diante das condições que oferece aos novos estudantes. De fato, quando a educação escolar é considerada um bem público, justifica-se a exigência de que todos sejam seus beneficiários e, se não forem todos, que se questione a razão de tal improcedência.

Caracterizando a situação do ponto de vista das práticas educativas desejadas, pode-se dizer que a ideologia democrática começou a apontar para a necessidade de se desenvolver situações pedagógicas que, em substituição à cultura do silêncio, fizessem ecoar as vozes das minorias (GIROUX, 2006). Ao mesmo tempo, o princípio da igualdade de oportunidades veiculado em termos não só de acesso à educação escolar mas também de sucesso tornou evidente que já não basta a matrícula escolar de crianças, jovens e adultos provenientes de grupos sociais, culturais e econômicos diversos, é necessário intervir de modo a democratizar as condições de sucesso.

As investigações que se debruçam sobre o tema enviam para o currículo parte da responsabilidade pelo não cumprimento do princípio da equidade escolar e propõem que, nesse domínio, se encontre meios de solução. Como lembra Carvalho (2004):

[...] a escola e o currículo são práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e de subjetividades sociais e culturais. Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer “branco”, “negro”, “mulher”, “homem”. (p. 59).

⁷ Dentre as iniciativas mais comuns, destacam-se o transporte escolar subsidiado, refeições, material escolar, programas nacional e estaduais do livro didático, políticas de educação inclusiva etc.

Na análise que realiza sobre a educação no Brasil, o autor afirma que as pesquisas sobre o currículo “têm emprestado relevância à crítica dos saberes escolares (...) e às implicações do conhecimento escolar na formação de identidades, e, portanto, ao papel da escola como produtora de singularidades” (CARVALHO, 2004, p. 61).

No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje. (CANDAU, 2008, p. 16).

Se aceitarmos que a escola, como instituição a serviço do bem público (ou do bem do público), tem que se adequar ao princípio da igualdade no acesso e permanência, isto significa dizer que o projeto de manutenção do *status quo* que a vem caracterizando desde o seu surgimento, por meio da garantia dos seus serviços a determinados grupos, precisa urgentemente ser substituído. Diante da demanda, a escola parece pouco à vontade. O desconforto tem sido atribuído à tentativa de reproduzir os objetivos e práticas de uma escola para poucos, à escola para todos.

Moreira e Candau (2003), Torres Santomé (2003), Canen (2008) e muitos outros suspeitam que na maioria das vezes o discurso da igualdade é traduzido pela oferta de um só currículo, aquele em que predominam os significados culturais dos grupos favorecidos. Pragmaticamente, é a visão que parece predominar. Se considerarmos que a experiência escolar privilegia a cultura hegemônica, as pessoas oriundas dos setores economicamente privilegiados da população encontram na escola as melhores condições de sucesso. O acesso ao mesmo ensino faz com que os estudantes de origem desprivilegiada saiam em desvantagem ou, como detectou Martínez (2008), “destorçam as coisas da maneira oposta” (p. 129) ou pressionem por espaço para que seus conhecimentos sejam reconhecidos como legítimos (APPLE; BURAS, 2008). Isso demonstra que a alentada igualdade na escola está focada no sentido de uniformização e jamais numa igualdade no sentido crítico.

Candau (2002) pondera que tratamento igual não significa tratamento que uniformiza, desrespeita, padroniza e apaga as diferenças. O que se deseja é uma igualdade pautada no diálogo⁸ entre os diferentes, que explore a riqueza oriunda da pluralidade de tradições e

⁸ Neste estudo adotamos a concepção de diálogo enquanto processo dialético-problematizador apresentado por Freire (2005). Nessa vertente, através do diálogo, podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação. O diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo.

culturas. Enquanto a diversidade cultural for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades.

Se o aumento da demanda não inspirou de imediato uma reconfiguração dos currículos visando incluir as experiências de vida dos novos alunos, nestes tempos em que os princípios neoliberais instalaram-se também no interior da escola (SILVA, 1994, 1996; GENTILI, 1996; APPLE, 1999, 2003, 2006; TORRES SANTOMÉ, 2003), é ilusório aguardar que o reconhecimento e a valorização das variadas formas pelas quais os diferentes grupos manifestam sua cultura sejam tranquilamente assumidos como princípios curriculares. Há que se lutar. “Pode-se resistir a estas ideologias neoliberais a partir da própria escola, ao estreitar sua colaboração com todos os coletivos sociais que tentam frear o avanço do pensamento único” (TORRES SANTOMÉ, 2001, p. 77).

Partindo do pressuposto que dentre os direitos humanos mais fundamentais está o de se expressar, tem-se uma ideia da importância de elaboração de currículos que estimulem também o trabalho sistemático com a variedade de manifestações produzidas pela linguagem corporal.

É mediante as práticas corporais que a linguagem corporal possibilita aos indivíduos interagir entre si, comunicando-se pelo seu teor expressivo (DAOLIO, 1995). É sabido que a linguagem corporal resulta das interações sociais e que seu significado se constrói em função de diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais presentes nas diferentes culturas, em diferentes épocas da história (SANT’ANNA, 2001). Ao brincar, dançar, lutar, fazer ginástica e praticar esportes, os seres humanos também se apropriam de um repertório gestual que caracteriza a cultura corporal⁹ na qual estão inseridos.

Os produtos da gestualidade sistematizada, conforme Wiggers (2005), podem ser entendidos como artefatos culturais¹⁰ de um determinado grupo, como elementos distintivos das suas gentes, como traços da identidade cultural dos seus praticantes.

No âmbito escolar, ao menos no caso brasileiro, a reflexão pedagógica sobre a cultura corporal tem ficado a cargo do currículo da Educação Física (BRACHT, 2007). Por empregarem uma gestualidade carregada de sentidos, as práticas corporais são concebidas

⁹ “Cultura corporal” é a parcela da cultura geral que abrange algumas das formas culturais historicamente em construção, tanto no plano material quanto no simbólico, mediante o exercício da motricidade humana – brincadeira, esporte, ginásticas, dança, luta etc. (BETTI, 2009, p. 63). A essa definição acrescentamos o conceito de cultura dos Estudos Culturais explicitado anteriormente.

¹⁰ Artefato cultural é qualquer objeto que possui um conjunto de significados construídos sobre si. Ao associarmos o objeto aos seus significados, estamos em relação com um artefato cultural (DU GAY, 1997 *apud* FABRIS, 2000).

como textos que veiculam formas de expressão, produzem e reproduzem significados culturais (BETTI, 1994, 2009; BRACHT, 2007).

As manifestações culturais corporais, ao materializarem a linguagem corporal, proporcionam um contexto de criação, transgressão, produção de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos, autores ou contempladores, alternativas de inteligibilidade, comunicação e relação com a vida, reproduzindo-a e tornando-a objeto de reflexão (BORBA; GOULART, 2007). Se o currículo sensível à formação 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.

De diversas maneiras, o assunto tem marcado presença na agenda dos debates acadêmicos, gerando polêmicas entre os defensores de diferentes teorias do currículo, e nas pautas das políticas educacionais, sobretudo daqueles setores mais comprometidos com a ampliação dos espaços à participação cidadã. Assim, reconhecer e valorizar a cultura experiencial dos alunos parece ter se transformado em um dos aforismos que atravessam o discurso pedagógico recente. Nos últimos tempos, expressões como “escola para todos”, “educação inclusiva”, “respeito à diversidade cultural”, “valorização das culturas”, entre tantas outras, estão presentes na mídia, nos textos legais, artigos científicos e, como não poderia deixar de ser, nos pronunciamentos de uma parcela dos professores.

Se, por um lado, o discurso pedagógico mais amplo parece reconhecer a configuração multicultural da sociedade contemporânea, por outro, o currículo posto em ação em muitas escolas segue monocultural. Fala-se muito em igualdade, mas o que ocorre no cotidiano escolar, na maioria das vezes, é a aplicação do discurso da igualdade como armadilha social, o que nos leva a buscar o desafio de uma escola igualitária pautada em novas pedagogias influenciadas pelo multiculturalismo. A fim de vermos contemplada a diversidade, as diferenças, além de valorizadas e reconhecidas, precisam dialogar entre si. O diálogo é a pré-condição para que o outro presente na escola (e na sociedade) possa ser aceito e para que todos compreendam a perversidade do processo que constitui o diferente como inadequado ou pior, independentemente de seu credo, etnia, gênero ou classe social.

As tentativas de construir uma escola democrática têm como ponto de partida a compreensão do contexto, das coisas do mundo e do próprio currículo, transformados em objetos de estudo passíveis de leitura e interpretação. Não raro, os trabalhos que se debruçam sobre o assunto apoiam-se na produção teórica dos Estudos Culturais, sobretudo nas

contribuições de Stuart Hall, Henry Giroux, Tomaz Tadeu da Silva, Maria Vorraber Costa, Alfredo Veiga-Neto, Nestor García Canclini e Sandra Corazza. Grosso modo, os conhecimentos disseminados por esses teóricos apoiam as análises culturais realizadas por investigadores e professores.

Entretanto, a construção de uma escola democrática requer também a abertura para incluir os conhecimentos produzidos pelos grupos minoritários. Comumente, as intervenções promovidas com essa finalidade buscam inspiração no multiculturalismo, especialmente nas análises desenvolvidas por Joe Kincheloe, Shirley Steinberg, Homi Bhabha, John Willinsky, Peter McLaren, Antonio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau, Regina Leite Garcia, Ana Canen, entre outros, tendo em vista seu interesse em propor alternativas fundamentadas.

Os Estudos Culturais são resultantes de uma movimentação teórica e política que surge como um conjunto de análises que revolucionou a teoria cultural nos anos 1950. O que está em jogo é a noção de cultura. Para seus primeiros autores, intelectuais oriundos das classes operárias britânicas que acessaram a universidade, a oposição entre “cultura alta” e “cultura de massa” não passa de um etnocentrismo cultural dominante que descarta qualquer produção ou realização humana não submetida à tradição letrada. Nessa visão, a tentativa do domínio de uma concepção estética está ligada ao domínio político das relações sociais. A produção cultural é uma forma de distinção social e não algo melhor, realizado por grupos que se autoafirmam superiores.

Para Hall (1997), um de seus mais proeminentes interlocutores, os estudos da cultura reconhecem que as sociedades capitalistas marcam divisões de classe, gênero, etnia, gerações e orientação sexual, entre outras. Nos Estudos Culturais, a cultura é um terreno em que são estabelecidas as divisões, mas também é uma arena em que elas podem ser contestadas. Como território de luta pela significação, é na cultura que os grupos minoritários tentam resistir aos interesses dos grupos dominantes. Consequentemente, os textos¹¹ culturais são compreendidos como produções sociais, locais e práticas em que o significado é negociado, traduzido, fixado e ressignificado. Ou seja, nos textos da cultura as identidades e as diferenças são produzidas, representadas e marcadas. É na cultura, na luta pela significação, que nasce a desigualdade social.

¹¹ “Nas análises culturais, a expressão textos culturais se refere a uma variada e ampla gama de artefatos que nos ‘contam’ coisas sobre si e sobre o contexto em que circulam e em que foram produzidos” (COSTA, 2010, p. 138).

A cultura é um dos principais *locus* onde são estabelecidas e contestadas tais divisões, onde se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. Neste sentido, os textos culturais são muito importantes, pois eles são um produto social, o local onde o significado é negociado e fixado. (COSTA, 2000, p. 25).

Os Estudos Culturais constituíram-se por diferentes vertentes que, superando seu modelo inicial neomarxista e preocupados com aspectos de hegemonia e ideologia, incorporaram outras ferramentas de análise do social para operar em variadas esferas da política cultural. Como resultado, extrapolaram sua condição de produção teórica e transformaram-se em forma de intervenção política que expõe os mecanismos de subordinação, controle e exclusão que produzem efeitos indesejados no mundo social.

Nelson, Treichler e Grossberg (2008) definem os Estudos Culturais como um termo de conveniência para uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas. Sendo profundamente antidisciplinares, pode-se dizer que, sinteticamente, partilham o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de relações de poder,¹² o que, segundo os autores, exige um esforço no sentido de teorizar e capturar as mútuas determinações e inter-relações das formas culturais e das forças históricas. Giroux (2008) compreende os Estudos Culturais como:

[...] o estudo da produção, da recepção e do uso situado de variados textos, e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade, o futuro e as diversas definições do eu. (p. 98).

No âmbito educacional, Costa, Silveira e Sommer (2003) apontam como contribuições mais importantes dos Estudos Culturais aquelas que têm possibilitado a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação.

A partir dos Estudos Culturais, o currículo também pode ser imaginado sob o modelo da textualidade. Enquanto texto, envolve práticas, estruturas institucionais e as complexas formas de atividade que estas requerem, condições legais e políticas de existência, determinados fluxos de poder e conhecimento bem como uma organização semântica

¹² Neste documento adotamos a concepção de Michel Foucault, para quem o poder opera como uma rede e não se situa numa coisa ou lugar específico, mas que circula em todas as direções.

específica de múltiplos aspectos. Simultaneamente, esse texto só existe dentro de uma rede de relações intertextuais (a rede textual da cultura escolar, da prática pedagógica etc.). Trata-se de uma entidade ontologicamente mista e para a qual não pode haver nenhuma forma “correta” ou privilegiada de leitura. É justamente esse aspecto, mais do que qualquer outra coisa, que força a atenção de qualquer investigação baseada nos Estudos Culturais para a diversidade dos usuários e das estruturas da textualidade que se pretende analisar (FROW; MORRIS, 2008).

Os Estudos Culturais fornecem subsídios para afirmar o caráter político do currículo. Incitam uma investigação mais rigorosa que busque desvelar como se dão os processos de identificação/diferenciação travados no seu interior. Para os Estudos Culturais, revelar os mecanismos pelos quais se constroem determinadas representações é o primeiro passo para reescrever os processos discursivos e alcançar a formação de outras identidades (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008).

Em virtude de seu compromisso com o exame das práticas culturais a partir de seu envolvimento com e no interior das relações de poder, os Estudos Culturais contribuem para as análises do currículo. Sua recusa em desvinculá-lo da política do poder reforça a ideia de que não se pode ignorar os fatores que interferem na definição dos significados e das metas da educação. Parafraseando Silva (2007), depois dos Estudos Culturais, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes, nele travam-se lutas por significação. Sendo texto e discurso, o currículo forja identidades.

Em semelhança ao que ocorreu com os Estudos Culturais, o multiculturalismo também se originou no hemisfério norte. Após a Segunda Guerra Mundial, os países ricos presenciaram um intenso fluxo migratório proveniente das ex-colônias como decorrência de problemas sociais e econômicos gerados à época da sua exploração pelas metrópoles. A nova configuração social forçou a convivência com os diferentes, ampliando o contato entre culturas distintas.

Bhabha (1998) atribui o surgimento do multiculturalismo ao embate de grupos no interior de sociedades cujos processos históricos foram marcados pela presença e pelo confronto de povos culturalmente diferentes. Esses povos, submetidos a um tipo de poder centralizado, tiveram de viver a contingência de, juntos, construir uma nação moderna. Sob os auspícios da homogeneização cultural do grupo dominante, os grupos subalternizados¹³

¹³ Neste documento, empregamos os termos subalternizado, subordinado, marginalizado ou oprimido como referência às pessoas ou grupos que experimentam a posição (temporária ou não) de diferentes, desiguais,

viram nos movimentos reivindicatórios uma alternativa de manifestação de voz e representatividade de fato.

Nos Estados Unidos, em especial, o multiculturalismo surgiu como um movimento educacional de reivindicação dos grupos culturais subordinados contra o currículo universitário tradicional e a política de segregação das escolas, que marcou os anos 1960 com violentos conflitos étnicos. O currículo da escola americana de então, compreendido como a cultura comum dada a ausência das vozes reprimidas, consistia, na verdade, na expressão do privilégio da cultura branca, europeia, heterossexual, masculina e patriarcal, isto é, uma cultura bem particular. “Foi nesse contexto que a força propositiva de grupos segregados, e de professores e de estudantes que questionavam a estrutura social injusta e o monopólio do saber por alguns, levou à formulação de políticas multiculturais” (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 115).

Já no Brasil os movimentos de integração da população negra à sociedade de classes remontam ao início do século XX (FERNANDES, 1986; GONÇALVES, 2000). O questionamento em relação à hegemonia da cultura euro-ocidental por meio da produção cultural emerge na metade do século XX com o Teatro Popular, no Recife, e o Teatro Experimental do Negro, no Rio de Janeiro (GONÇALVES; SILVA, 2003). Entre os anos 1970 e 1980, diversos movimentos, além de exigirem acesso a direitos iguais, apontavam para a necessidade de se produzir imagens e significados novos e próprios, combatendo os preconceitos e estereótipos (GONÇALVES, 2000). Segundo Nunes (2004), por meio de políticas de ações afirmativas, o multiculturalismo adentrou o espaço educacional apenas no fim dos anos 1990.

Nas duas últimas décadas, o termo multiculturalismo passou a constar de inúmeros documentos e discursos, padecendo diante de constantes ressignificações. Hall (2003) sinaliza para os riscos de sua utilização universal e adverte que tamanha expansão tornou-o um significante oscilante. É o que leva Kincheloe e Steinberg (1999) a dispararem que multiculturalismo pode significar tudo e, ao mesmo tempo, nada. Pode abranger desde a luta dos diversos grupos culturais em busca de reconhecimento social até dar a sensação de apagamento das diferenças por conta de seu aspecto *multi*. Silva (2001) postula que, tal como ocorre com a cultura contemporânea, o multiculturalismo é fundamentalmente ambíguo.

O multiculturalismo é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem [...]. Isto significa dizer que é muito difícil, se não impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos sócio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores. (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 111).

Por um lado, é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais subjugados para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas no espaço público e, por outro, pode ser visto como uma solução para os “problemas” trazidos para a cultura dominante, pela presença de distintos grupos étnicos no interior das nações que se consideravam monoculturais. De uma forma ou outra, o multiculturalismo não se separa das relações de poder que, antes de tudo, obrigaram diferentes culturas a viverem no mesmo espaço ou tomarem contato por meio da compressão espaço-tempo. Seja qual for seu sentido, o multiculturalismo nutre o atual momento histórico com intensas mudanças e conflitos culturais e marca a presença da complexa diversidade cultural decorrente das diferenças relativas à multiplicidade de matizes que caracterizam os grupos que coabitam o cenário contemporâneo. O multiculturalismo, em suma, pode ser visto como uma política inescapável à sociedade multicultural de hoje.

A força do seu viés político proporcionou uma intensa ebulição literária e uma farta classificação a respeito do que vem a ser multiculturalismo. McLaren (1997a, 2000), Bhabha (1998), Kincheloe e Steinberg (1999), Sousa Santos (2001), Canen e Oliveira (2002), Willinsky (2002), Canen (2009), Hickling-Hudson (2003), Hall (2003) e Candau (2008) têm apontado diferentes perspectivas a partir das quais o multiculturalismo é percebido nos espaços sociais. Em comum, os autores apresentam abordagens que reconhecem a diversidade, porém, com características e finalidades diferentes e nem sempre claras, transparentes.

Inversamente ao que ocorreu com os Estudos Culturais, Candau (2008) enfatiza que o multiculturalismo não é um produto acadêmico. “São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais [...], que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo” (p. 18). Mediante uma concepção descritiva, a autora afirma que a configuração de cada sociedade depende de seu contexto histórico, político e sociocultural. A descrição tenciona reconhecer diferentes regiões, comunidades, grupos, instituições, escolas, gerando elementos para análise e compreensão da constituição de cada contexto específico.

Por outro lado, numa concepção propositiva, o multiculturalismo deixa de ser apenas a análise da realidade construída e passa a ser visto como um modo de agir na dinâmica social.

Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva. (CANDAUI, 2008, p. 20).

Nas diversas classificações existentes do multiculturalismo, independentemente dos adjetivos que o acompanhem, ficam evidentes três projetos políticos de atuação: conservador, assimilacionista e intercultural ou crítico. No primeiro, mediante uma forte conotação segregacionista, reforça-se o reconhecimento das diferenças e afirma-se a necessidade de uma identidade pura. Os diferentes grupos devem manter sua matriz cultural e possuir espaços próprios para garantir sua liberdade de expressão e a continuidade de suas tradições. Essa visão essencialista e estática de identidade cultural privilegia a formação de grupos homogêneos que se instalam nos mais variados recantos sociais, desde as escolas até os condomínios residenciais, passando por agremiações, partidos políticos e empresas. Na prática, consolida-se uma forma de segregação social, pois alguns grupos possuem poder para alocar os outros em espaços desfavoráveis, reiterando posturas de preconceito e superioridade para com os afastados. Emergem daí o extremismo odioso e o fechamento de fronteiras realizado por grupos fundamentalistas.

Para o projeto político assimilacionista, é clara a ideia de que os grupos desprivilegiados nas relações sociais não dispõem da mesma oportunidade de acesso a determinados bens e serviços e, ainda, sofrem discriminações. Procurando escapar das prováveis consequências e promover uma convivência amistosa entre os diferentes, a política de assimilação promove ações visando incorporar todos à cultura hegemônica. As causas que geram desigualdades e preconceitos permanecem intocadas, pois os grupos dominantes continuam determinando o modo de ver as coisas. Ou seja, combate-se a desigualdade com a homogeneização. Na visão de McLaren (2000):

[...] o discurso da diversidade e da inclusão é, muitas vezes, predicado com afirmações dissimuladas de assimilação e consenso, que servem como apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade. (p. 18).

O multiculturalismo é ainda influenciado por um terceiro projeto político, o intercultural¹⁴ ou crítico (CANDAU, 2008; CANEN, 2010; McLAREN, 1997a, 2000; CORTESÃO; STOER, 2008). Nele, a cultura é concebida como espaço de conflito, de permanente construção e negociação de sentidos. A diferença não fica isolada em sua matriz, tampouco se afirma uma identidade homogênea baseada no princípio da universalidade. O multiculturalismo crítico trata de um *locus* teórico e prático, que busca compreender as razões da opressão, construção das desigualdades, diferenças e estereótipos. Apresenta o diálogo e o hibridismo¹⁵ entre as culturas como formas de rompimento com o projeto iluminista da educação moderna, em que o preconceito e a discriminação cultural aparecem como condição inescapável do mundo social (MOREIRA, 2001).

Para o multiculturalismo crítico, a sociedade é permeada por intensos processos de hibridização cultural, o que supõe a não existência de uma cultura pura, nem tampouco de uma cultura melhor que mereça assumir para si um caráter universal. As relações culturais são construídas nas e pelas relações de poder, marcadas por hierarquias e fronteiras em contextos históricos e sociais específicos, gerando a diferença, a desigualdade e o preconceito. O multiculturalismo crítico, corrobora Silva (2001), enfatiza os processos institucionais, econômicos e estruturais que estariam na base de produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural.

O multiculturalismo crítico corresponde a uma perspectiva emancipatória que envolve, além do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, a análise e o desafio das relações de poder sempre implicadas em situações em que culturas distintas coexistem no mesmo espaço. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Nessa vertente, o multiculturalismo faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente por meio do acesso ao currículo hegemônico, conforme solicitam as reivindicações educacionais de cunho neoliberal. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Caso não sejam encaminhadas situações

¹⁴ Embora Candau (2008), Canen (2010), McLaren (2000) e Cortesão e Stoer (2008) concebam de forma semelhante a perspectiva intercultural e o multiculturalismo crítico, García Canclini (2009) sinaliza diferenças. Para o antropólogo argentino, a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas. Já multiculturalidade supõe aceitação do heterogêneo. No presente documento, adotamos a concepção de Candau (2008), por entendermos que o multiculturalismo crítico implica no reconhecimento dos direitos que os diferentes possuem de representar e se fazer representar no espaço público e no desvelo das razões que levaram determinados grupos a serem concebidos como diferentes.

¹⁵ Hibridismo é o resultado da combinação entre grupos e identidades, resultando em grupos e identidades renovados (SILVA, 2007).

didáticas que permitam refletir sobre as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais assimétricas, dificilmente formar-se-ão identidades democráticas.

No campo do currículo, [o multiculturalismo crítico] desconfia de discursos que se apresentam como meramente técnicos, buscando perceber neles vozes autorizadas e vozes silenciadas. Verifica em que medida esses discursos constroem imagens estereotipadas do negro, da mulher, do deficiente físico, daqueles grupos portadores de culturas, religiões e linguagens diferentes das dominantes. (CANEN, 2010, p. 179).

Para que a justiça permeie o currículo, McLaren (2000) defende uma “pedagogia do dissenso”, por Candau (2008) denominada “pedagogia do conflito”, cujo objetivo é o diálogo entre posicionamentos de origens diversas, fazendo do professor um mediador na construção de relações interculturais positivas e ficando a seu cargo a promoção de situações didáticas que viabilizem o contato e o convívio com a diferença, além da consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Sem dúvida, esse é um grande desafio para os educadores da escola de hoje.

Se estamos numa época *pós e multi*, professora García Canclini (2009), o trabalho conceitual precisa aproveitar diferentes contribuições teóricas, debatendo suas intersecções. O encontro entre os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico visa compreender a formação de identidades culturais híbridas, contrapondo-se às visões congeladas a respeito das pessoas, grupos e práticas culturais. Uma ação didática atenta às diferenças e processos discriminatórios é um desafio a ser enfrentado por professores e pesquisadores da área que acreditam na transformação da realidade social e escolar. Por meio da compreensão da multiplicidade de identidades culturais e das articulações entre diferentes culturas e sujeitos, vislumbramos possibilidades, buscando dentre inúmeras questões uma ressignificação do processo de construção e desenvolvimento curricular da Educação Física.

Se na contemporaneidade é latente a presença de processos de homogeneização cultural, também é visível a criação de espaços de resistência e luta. Se existe a tentativa da dominação e subordinação, da contenção e deslegitimação, da apropriação e expropriação, há também contestação, distorção e tradução. A escola, como espaço que transmite a herança cultural e reconstrói a cultura, não pode fazer distinção entre conhecimentos e preservar apenas a cultura de determinados grupos. O currículo deve fortalecer os setores excluídos para que se tornem aptos a participar de um processo democrático radical. Por exercer um papel decisivo na constituição das identidades (SILVA, 2007), nas duas últimas décadas o currículo foi para o centro do debate.

O acesso a determinados conhecimentos e não outros, fazendo uso de certas atividades e não outras, posiciona o estudante de uma determinada maneira diante das “coisas” do mundo, o que influencia fortemente a construção das suas representações. Aceito o fato de que o currículo forja identidades conforme o projeto de sujeito almejado (SILVA, 1996, 2007), ganha relevância toda investigação que evidencie os pressupostos que sustentam a sua elaboração e seus mecanismos de funcionamento.

O movimento atual em torno dos estudos curriculares compreende o currículo como campo¹⁶ de saberes específicos e historicamente legitimados mediante constantes reconstruções (PACHECO, 2006). Lopes e Macedo (2010) consideram que o campo curricular se constitui como um campo intelectual:

[...] espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área. (p. 18-19).

Dizem as autoras tratar-se de um campo que influencia as propostas oficiais e as práticas pedagógicas a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos.

Resultado de lutas travadas em meio a relações de poder tecidas no âmbito de contextos culturais e sociais, o debate curricular com seus atuais enfoques crítico¹⁷ e pós-crítico¹⁸, pode-se dizer, tem passado despercebido pela maioria das instâncias responsáveis

¹⁶ “A estrutura do campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos diferentes agentes ou instituições” (BOURDIEU, 1983, p. 133).

¹⁷ As teorias críticas da educação buscaram subsidiar-se nas categorias gerais do materialismo histórico-dialético – movimento, contradição, totalidade e historicidade – para compreender o fenômeno educativo e vão configurar-se com base nos movimentos de contestação que agitaram as estruturas sociais na década de 1960 em diversos lugares do mundo (SILVA, 2007). “Silva entende que em quase toda a literatura crítica moderna é possível encontrar o pressuposto de um sujeito com uma consciência unitária, homogênea, capaz de superar um estado de alienação submetido à dominação para alcançar um estado consciente, lúcido, crítico e, por conseguinte, livre e autônomo” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 24). O currículo crítico, nos dizeres do autor, mais do que um conjunto de conteúdos listados para a aprendizagem dos alunos, é um percurso de estudos que permite questionar a organização curricular e social existentes, desenvolvendo conceitos que auxiliam na análise crítica da sociedade e dele mesmo. O currículo crítico tenciona denunciar os modelos reprodutores do sistema que mantém a estrutura social de forma injusta e que reforça as relações de dominação de um grupo sobre outro.

¹⁸ As teorias pós-críticas reconhecem o pensamento crítico e nutrem-se dele. Por outro lado, questionam seus limites, suas imposições, suas fronteiras, pois entendem que, embora o pensamento crítico possa comunicar uma verdade sobre o objeto bastante aceita pela maioria das pessoas de uma determinada comunidade, ela é apenas *uma* das verdades. As teorias pós-críticas colocam em dúvida as noções de emancipação e libertação, tão caras à teoria crítica, por seus pressupostos essencialistas. O pensamento *pós* vai além. Ele possibilita a ampliação da investigação do objeto ao validar outras vozes e outros conhecimentos para explicá-lo. O termo *pós* expande as fronteiras da explicação. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa de poder é ampliado para incluir processos de dominação centrados na etnia, no gênero e na sexualidade. Ou seja, o

pela elaboração de propostas curriculares (escolas, setores administrativos, universidades, grupos privados etc.) e por algumas instituições responsáveis pela formação de professores, o que contribui para o choque entre o currículo proposto nas escolas de Educação Básica e a característica multicultural da comunidade escolar (NEIRA, 2009a).

Os Estudos Culturais ensinam que o currículo não é um instrumento meramente técnico, neutro ou desvinculado da construção social. Enquanto projeto político que forma novas gerações, o currículo é pensado para garantir organização, controle, eficiência e regulação da sociedade. Como instrumento pedagógico, define formas e organiza conteúdos; os conhecimentos que se ensina e se aprende; as experiências desejadas para os estudantes etc. Dado seu teor regulatório e influente na produção de representações e identidades, o currículo constitui-se em importante estratégia de política cultural.

É claro que o *status quo* político não é simplesmente “reproduzido”. Mesmo quando resistimos às tendências sociais e às diretrizes políticas, estamos nos reconstruindo em termos daquelas tendências e debates, e de nossa resistência a eles. Ao estudar a política de identidade, descobrimos que quem somos está invariavelmente ligado a quem os outros são, bem como a quem fomos e a quem queremos ser. (PINAR, 2008, p. 149).

As escolhas do currículo, por exemplo, privilegiam certos temas em detrimento de outros, interpelando os sujeitos de uma forma ou outra (SILVA, 2007). O mesmo pode-se dizer de distintas formas de organização e desenvolvimento das atividades de ensino ou diferentes critérios utilizados na avaliação. Logo, mediante a inter-relação de saberes, identidade e poder, são promovidos conhecimentos e valores considerados adequados para as pessoas atuarem no mundo. É fato que, para concretizarem seus projetos de sociedade, aqueles que detêm o poder de decisão sobre o currículo escolhem, validam e legitimam conteúdos e atividades de ensino. Quando agregada ao debate curricular, a produção teórica dos Estudos Culturais questiona quem está autorizado a participar dessas decisões, a quais interesses servem os temas selecionados, o que é e o que não é considerado conhecimento válido ou importante para a formação das identidades e, por fim, qual identidade se pretende formar.

Como qualquer artefato cultural, o currículo forma pessoas como sujeitos particulares. Isso significa que o conhecimento nele transmitido não preexiste nos indivíduos (SILVA, 1995). O currículo é uma prática discursiva que transmite regimes de verdade, que se

currículo pós-crítico apreende o pensamento crítico e, encontrando seus limites, trava diálogos promissores com outras explicações, arriscando-se a ultrapassar as fronteiras anteriores (SILVA, 2007).

corporifica perante certas narrativas de cidadão e sociedade, influenciando decisivamente na construção de sujeitos singulares.

[...] por ser uma linguagem, um currículo também produz ideias, práticas coletivas e individuais, sujeitos que existem, vivem, sofrem e alegram-se, num mundo que se produz atravessado por complexas redes de relações, que vão desde as econômico-sociais até as tramas amorosas e transferenciais. Ao fim e ao cabo, um currículo, como ser de linguagem, somos nós. E o que linguajamos como geração, raça, gênero, local institucional, religião, ecologia, outridade, orientação sexual, território geopolítico, fluxos de desejo. O que possuímos de consciência, e também de inconsciência, em relação às posições de sujeito que nos foram legadas, e que ocupamos. (CORAZZA, 2001, p. 14).

O currículo não é apenas uma forma de transmissão cultural, é também um modo de posicionar os sujeitos no interior da cultura.

Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade”. (COSTA, 2000, p. 77).

Os Estudos Culturais convidam a compreender o currículo a partir da perspectiva de quem é sujeito do processo de formação. A preocupação quanto aos sujeitos que o currículo forma é decorrente destes tempos em que a presença da diversidade configura novas formas de comunicação entre comunidades e, portanto, de identidades. A identidade, como conceito, oferece recursos para entendermos a interação de nossa experiência subjetiva do mundo e as paisagens culturais em que as subjetividades se constroem. As identidades são produzidas nas relações entre os sujeitos e na interação entre diferentes culturas e, por não haver consenso, são sempre relações de poder, algumas mais visíveis que outras.

A questão da identidade tornou-se central no modo com que percebemos a contemporaneidade. Para Hall (2000), se é verdade que temos algum sentimento de pertencimento, ele não é pré-determinado, sólido ou irrevogável. A identidade é constantemente deslocada para toda parte, ora por experiências confortáveis, ora por vivências perturbadoras.

A identidade é fruto de um processo discursivo, constituído em meio a circunstâncias históricas e experiências pessoais que levam o sujeito a diferentes identificações ou a

assumirem determinadas posições que conduzem ou influenciam seus atos. As identidades se efetivam a partir do que se realiza e da repetição e reforço das descrições a respeito do que se faz. A identidade, portanto, se torna aquilo que é descrito. Por assim dizer, compreende-se a identidade como um conjunto de características pelas quais os grupos se definem como grupos e marcam, ao mesmo tempo, aquilo que eles não são.

O pertencimento também não é uma essência ou está garantido para sempre. O sentimento de pertença é transitório. De acordo com Hall (2000), as identidades são um ponto de apego temporário às posições de sujeito com que as práticas discursivas nos interpelam. Elas se transformam à medida que o sujeito percorre caminhos diversos, age e toma decisões diante de uma variedade de ideias e representações com as quais convive. Tanto a nossa identidade quanto a dos outros – a diferença – são construídas na e por meio da representação. É na estreita ligação entre identidade e representação que se localiza o jogo do poder cultural. O poder está inscrito na representação e é por meio dele que os diversos grupos sociais criam a própria identidade e impõem aos outros a diferença. Mediante a representação, travam-se lutas pela validação e negação de significados (SILVA, 2000a).

Em meio à diversidade cultural, é na inter-relação entre representação, identidade e poder que ganha ênfase a chamada política da diferença. “Há uma infinidade de processos históricos e situações de interação cotidiana em que marcar a diferença é o gesto básico de dignidade e o primeiro recurso para que a diferença continue a existir” (GARCÍA CANCLINI, 2009, p. 98). Neste movimento social e político, os grupos sociais definem-se por meio de múltiplas dimensões (classe, raça, etnia, gênero, idade, profissão, religião, gostos e preferências diversas etc.), afirmando sua identidade e representação. Nas relações de poder entre os grupos são definidas as representações e identidades válidas. Por sua vez, aqueles desprovidos do poder de definir resistem à hegemonia das identidades dominantes e lutam pelo direito de se fazer representar ou controlar a construção e divulgação de sua representação.

Com base nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico, a pedagogia se articula como ação social corporificada no currículo, visando à tomada de posição de seus sujeitos na luta por justiça e transformação social. Ao projetar as identidades “adequadas” ao projeto social, as políticas educacionais organizam currículos que definem quais posições os sujeitos da educação devem assumir enquanto cidadãos (SILVA, 1995).

Os trabalhos de Silva (2000a, 2003, 2007, 2008), Canen e Moreira (2001), Moreira (2002a, 2002b) e Moreira e Candau (2003) inspirados nos Estudos Culturais e no

multiculturalismo crítico têm fomentado a discussão que relaciona cultura e currículo, colocando em xeque objetivos pedagógicos como “aprender a conviver com as diferenças”, tal como se as identidades culturais fossem fechadas e entrassem em contato apenas na escola, por meio do currículo. Em suas análises, esses autores enfatizam o constante hibridismo, ou seja, o cruzamento de fronteiras entre as identidades culturais.

Diante da esperança jamais abandonada de recontextualizar as diretrizes oficiais, e partindo de uma visão de educação como prática cultural responsável politicamente pelas histórias que produz (GIROUX, 2008), supomos bem-vinda a emergência, proposição e experimentação de outras propostas curriculares. Propostas que ponham em circulação outras narrativas identitárias, outras linguagens, outras formas de significar todos os componentes curriculares, proporcionando aos seus sujeitos condições para construir uma agenda crítica preocupada com a cultura e suas conexões com o poder, para reconhecer-se enquanto portadores e produtores de conhecimento, validar suas vozes, rejeitar o elitismo e para entender a necessidade da constante elaboração de um projeto democrático para a sociedade. Enfim, propostas que possam responder afirmativamente à conhecida pergunta de Spivak (1994): O subalterno pode falar?

Como aspecto relevante e que interessa aos propósitos deste estudo, os argumentos apresentados coincidem no fato de que os currículos não podem mais se constituir como entidades sagradas ou espaços reservados à “verdadeira” cultura. Em outras palavras, os currículos não podem prosseguir herméticos e impermeáveis às culturas das comunidades que frequentam a escola. Sua capilarização é urgente, e sua oxigenação necessária.

Não há como não nos envolvermos com isso, quer seja no campo do ensino quer da pesquisa. Seremos cúmplices se permanecermos omissos. Examinar, discutir, propor e desenvolver experiências curriculares alternativas é uma das nossas formas de participar das lutas políticas por uma sociedade menos discriminadora e excludente.

3 A PROBLEMÁTICA

O primeiro passo na direção da hibridização já foi dado. Há muito que o currículo em vigor em grande parcela das escolas sofre questionamentos, dado seu tratamento privilegiado aos elementos provenientes da cultura dominante (GIMENO SACRISTÁN, 2001; GARCIA, 2001; HALL, 2003; SILVA, 2003). A alternativa vislumbrada por Moreira (2001), Pereira (2004) e Sousa Santos (2007), ao menos por enquanto, é a inserção e problematização no currículo daqueles conhecimentos advindos das culturas subordinadas, a chamada educação multicultural.

Ao analisar o caráter multicultural de nossa sociedade em processo de globalização e como as questões das diferenças de classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura e religião se expressam em diferentes contextos sociais, Moreira (2001) refere-se à educação multicultural como a “sensibilidade para pluralidade de valores e universos culturais no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades” (p. 66). Ângelo (2002) entende que a educação multicultural “pode ser um dos instrumentos pedagógicos sociais para construir as relações interculturais baseadas no diálogo entre as culturas” (p. 39). Por sua vez, Willinsky (2002) reivindica uma educação multicultural que conteste as linhas divisórias e a importância da diferença, que não aceite as divisões entre os seres humanos como um fato da natureza, mas como uma categoria teórica produzida por quem está no poder.

A educação em uma perspectiva multicultural crítica não só valoriza e reconhece as diferenças, como também assegura a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural.

Os defensores dessa proposta (FORMOSINHO, 2007; McLAREN, 2000; CANEN; OLIVEIRA, 2002; STOER; CORTESÃO, 1999; KINCHELOE; STEINBERG, 1999; TORRES SANTOMÉ, 1998) parecem não ter sensibilizado a comunidade docente da Educação Física, o que possibilita aventar a hipótese de que uma larga distância separa os profissionais da educação, responsáveis pela problematização da cultura corporal, da discussão mais ampla do currículo. Em geral, a produção científica disponível abarca o currículo escolar como um todo e, dentre outros enfoques, tem se preocupado predominantemente com a relação entre a cultura escolar e a cultura experiencial dos alunos.

Enquanto o debate curricular sinaliza a necessidade da hibridização cultural (CANDAU, 2008; XAVIER; CANEN, 2008; CANDAU; KOFF, 2006; MOREIRA, 2002b) e

os professores de Artes (AMARAL, 2009), Ciências (CANEN; OLIVEIRA, 2002), Matemática (PEREIRA, 2001; D'AMBRÓSIO, 2005), História (FERNANDES, 2005) e Língua Portuguesa (MEY, 1998; LOPES, 1999) vêm desenvolvendo interessantes experiências, a paisagem na Educação Física é menos estimulante.

Os trabalhos empíricos desenvolvidos por Sayão (1999), Richter e Vaz (2005), Rosário e Darido (2005), Sanchotene (2009) e Silva, Dagostin e Nunez (2009), entre muitos outros, denunciam o padecimento da ousadia diante da colonização ainda presente nos currículos da área. Nas raríssimas ocasiões em que os esportes brancos, cristãos e euro-americanos têm seu privilégio questionado, o espaço é rapidamente ocupado por exercícios psicomotores ou brincadeiras descontextualizadas, disseminando representações de mundo, sociedade, homem, mulher etc. tão restritas quanto aquelas que a substituição quis desestabilizar.

Os estudos demonstram ser esse o panorama curricular na maioria das escolas. O problema é que tanto as práticas pedagógicas quanto as manifestações corporais veiculadas atuam decisivamente na formação de subjetividades, disseminando determinadas representações e produzindo discursos sobre nós, o outro e sobre as diferenças (GOMES, 2008).

Quando o currículo está desvinculado das mudanças culturais, ele corrobora o processo de dominação, subalternização, discriminação e conflito entre culturas. Com aulas focadas nas habilidades motoras, na aprendizagem esportiva ou nas noções monoculturais de saúde e cuidado com o corpo, dificilmente se possibilitará a construção de subjetividades mais abertas ao trato da diversidade. Isso porque “a linguagem corporal dominante é ‘ventríloqua’ dos interesses dominantes” (BRACHT, 1999, p. 81).

Antes que os professores sejam responsabilizados pela hegemonia de certos conhecimentos nos currículos, convém recordar que, enquanto alunos da Educação Básica, dos cursos de Licenciatura ou mesmo de formação continuada, os docentes também construíram (e continuam construindo) representações acerca do ensino de Educação Física, ou seja, acessaram uma determinada identidade do componente, o que implicou na legitimação de determinados saberes e formas de proceder.

Considerando que toda decisão curricular é uma decisão política e que o currículo pode ser visto como um território de disputa em que diversos grupos atuam para validar conhecimentos (SILVA, 2007), é lícito afirmar que, ao promover o contato com determinados textos culturais, o currículo, além de viabilizar o acesso e uma gradativa compreensão dos

conhecimentos veiculados, influencia as formas de interpretar o mundo, interagir e comunicar ideias e sentimentos.

Dada a importância política e pedagógica do compromisso de formar identidades culturais democráticas e atender à diversidade cultural da sociedade, são bem-vindos todos os currículos que rompam com a tradição da área (elitista, excludente, classificatória e monocultural). Tradicionalmente, explica Daolio (2010), a Educação Física escolar se pauta nas explicações naturalistas, objetivando padrões físicos e homogeneizando os alunos. Nessa relação pedagógica biologicamente fundada, qualquer diferença percebida é justificada por características congênitas. O outro, portanto, é o inábil, incapaz, lento, descoordenado. Objetivada unicamente em comportamentos motores e padrões físicos, a diversidade cultural é ocultada, retirando dos alunos seus traços identitários.

Quando olhamos o ser humano com óculos naturalistas, diz o autor, enxergamos primeiramente as semelhanças físicas entre os indivíduos. Por essa razão, os currículos que adotaram uma matriz psicobiológica para definir o objeto de estudo da Educação Física (BRACHT, 2007) – esportivista, desenvolvimentista, psicomotor e da saúde,¹⁹ dentre outras características em comum – estabelecem um rol de conteúdos considerados necessários a todos os sujeitos indistintamente e baseiam seus procedimentos didáticos nas teorias psicológicas da aprendizagem que, segundo Silva (1993) citado por Bracht (2007), implicam necessariamente na sua despolitização.

Como campo de luta pela significação e afirmação de identidades, Neira e Nunes (2009a) concebem esses currículos como espaços genderizados, classizados e racializados. Ao afirmarem a ginástica, o esporte, um modelo de saúde, os padrões de movimento e as funções perceptivas oferecem formas corretas de ser, tais propostas não apenas validam seus pressupostos, como instituem identidades e diferenças. Os discursos presentes nesses currículos afirmam a feminilidade desejada, a masculinidade adequada, a classe social digna e a etnia verdadeira, renegando qualquer outra possibilidade.

Corazza (2010) julga que o interesse de objetivar padrões comuns não é inocente.

¹⁹ No campo da Educação Física, tem sido frequente o uso de “tendências pedagógicas” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988; CASTELLANI FILHO, 1988; BRACHT, 1999) ou “abordagens” (DARIDO, 2003; CAMPOS, 2011) para definir os diferentes arranjos de situações de ensino partindo-se do pressuposto de que a ação educativa exercida por professores agregam, implícita ou explicitamente, de forma articulada ou não, um referencial teórico que compreende conceitos de homem, mundo, sociedade, cultura, conhecimento, área etc. Sem desmerecer essas classificações, pelas razões expostas anteriormente, em seu lugar empregamos o termo “currículo” fundamentados em Silva (2007), para quem, “todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias do currículo” (p. 21).

Devido ao seu caráter unificador, esses padrões operam como perversos instrumentos para conceder ou negar recursos, recompensar ou castigar instituições, aprofundar as divisões existentes, reforçar as desigualdades, discriminar ou suprimir as vozes e histórias dos diferentes. (p. 106).

Ora, se quisermos corresponder às demandas da contemporaneidade e adotar a inclusão, justiça, diálogo, reconhecimento, diferença e equidade como princípios pedagógicos da Educação Física, temos que romper com o continuísmo que asfixia o componente, adotar a cultura corporal como objeto de estudo (BRACHT, 2007) e, conforme defendemos anteriormente (NEIRA, 2006a), desenvolver currículos multiculturalmente orientados.

Apesar dos alertas de Bracht (2007) sobre o descompasso entre a Educação Física praticada nas escolas e as novas demandas sociais, uma revisão da produção disponível nos principais periódicos arbitrados brasileiros da área (Revista Movimento, Revista Motriz, Revista da Educação Física/UEM, Revista Brasileira de Educação Física, Revista Brasileira de Ciências do Esporte), bem como nos anais dos últimos Congressos Brasileiros de Ciência do Esporte (2003, 2005, 2007 e 2009) organizados pela entidade científica mais representativa na Educação Física, nos bancos de teses e dissertações e nos bancos de dados SciELO, LILACS e LATINDEX, não identificou pesquisas que tenham se debruçado sobre experiências curriculares multiculturais.

Em contrapartida, indicando a relevância da temática abordada na presente investigação, foram detectadas diversas produções que apresentam alguma interface com o tema. Os estudos desenvolvidos por Stefane (2003), Oliveira e Silva (2008), Silva (2008) e Silva e Janoário (2009) chamam a atenção para a importância de uma formação docente atenta ao atual contexto escolar multicultural; Rangel et al. (2008) enfatizam a necessidade de os professores de Educação Física atentarem à diversidade cultural presente na escola, apresentando sugestões de intervenção; Cunha Júnior (1996), Cembranel (2001), Luz Júnior (2001), Wenzel e Stigger (2006) e Cruz e Palmeira (2009), ao investigarem como as aulas ajudam meninos e meninas a construir suas identidades de gênero, questionam as práticas docentes cotidianas; às questões de gênero, Fernandes (2008) agregou a etnicidade; Pinto (2001) sugere um trabalho com temáticas oriundas das culturas afro-brasileira e indígena como alternativa para a valorização da cultura corporal dos grupos subjugados; após debater a resistência de certas alunas às aulas em virtude de suas crenças religiosas, Rigoni (2008) indica uma postura docente mediadora; Rodrigues Júnior (2008) defende que as aulas de Educação Física sejam transformadas em locais de encontro e confronto dos diferentes saberes cotidianos das crianças; o desenvolvimento de ações pedagógicas inclusivas é a

preocupação que norteou os estudos de Lima (2005), Falkenbach et al. (2007), Lopes e Nabeiro (2008) e Oliveira e Daolio (2010); Ribeiro e Marin (2009) chamam a atenção para legitimação do ensino da Educação Física em uma comunidade específica, a escola itinerante do MST; e Gonçalves Júnior (2010), após constatar a ausência de práticas corporais pertencentes aos grupos minoritários nas aulas de Educação Física, sugere que as mesmas sejam incluídas tendo em vista a educação multicultural. Corroborando o levantamento feito, Gomes (2011), ao empreender uma cuidadosa revisão de literatura sobre o multiculturalismo e a Educação Física, observou uma incidência maior de estudos com caráter denunciativo.

A carência²⁰ de investigações sobre o currículo multicultural em ação fortaleceu o interesse de desenvolver um estudo que procurasse responder às seguintes questões: Como os professores constroem e desenvolvem currículos que reconheçam e valorizem a diversidade cultural corporal? Quais rituais propõem para hibridizar o currículo da Educação Física? Como selecionam o que ensinar? Como organizam as ações didáticas? Como avaliam?

Há muito que a problemática nos incomoda. A busca de uma proposta de Educação Física mais sintonizada com a escola contemporânea é o mote principal dos estudos que desenvolvemos nos últimos doze anos, sempre alocados em escolas públicas estaduais ou municipais situadas na metrópole paulista ou em escolas situadas nos chamados bairros sociais da cidade de Braga, em Portugal, por ocasião de um estágio pós-doutoral junto à Universidade do Minho.

Ao longo do ano de 1998, comparamos os resultados de metodologias de ensino fechadas e abertas às experiências dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental (NEIRA, 1999). Entre 2000 e 2001, após um extenso período de imersão no cotidiano escolar avaliamos uma proposta de Educação Física elaborada de acordo com os objetivos institucionais construídos coletivamente (NEIRA, 2002). A partir de 2003, estabelecemos uma parceria com uma escola pública municipal de Osasco para construção conjunta de um currículo a partir da cultura corporal da comunidade. Desde então, realizamos diferentes estudos.

Elaboramos coletivamente e experimentamos um procedimento de recolha das informações da comunidade acerca dos conhecimentos da cultura corporal, objetivando a seleção de manifestações a serem tematizadas²¹ no currículo (NEIRA, 2005). No ano

²⁰ Segundo Alves-Mazzotti (1999), a constatação de lacunas no conhecimento existente constitui-se a primeira situação que pode originar um problema de pesquisa.

²¹ Seguindo o raciocínio de Freire (1980) e Corazza (2003), tematizar significa abordar algumas das infinitas possibilidades que podem emergir a partir das leituras e interpretações da prática social de uma dada

seguinte, os efeitos da prevalência de práticas corporais pertencentes à cultura dominante no currículo foram detectados e analisados (NEIRA, 2006b). O resultado visível é que a posse de determinados conhecimentos, valores, expectativas e experiências implica em sintonia com as exigências da cultura escolar. Claro está que alguns transitam mais tranquilamente pelas aulas de Educação Física, apresentando o desempenho esperado, enquanto outros afastam-se ou resistem, na medida do possível, aos códigos escolares.

Na ocasião, tivemos a oportunidade de avaliar os resultados na formação das identidades discentes promovidos através do desenvolvimento de uma pesquisa-ação que procurou valorizar a cultura corporal popular no currículo (NEIRA, 2007a).

O estudo realizado no contexto multicultural da escola pública portuguesa permitiu-nos perceber que parcela da responsabilidade pela produção da diferença nas aulas de Educação Física recai sobre as concepções que os professores possuem sobre a presença na escola das crianças oriundas dos setores desprestigiados. Enquanto o que se deseja seria a adoção de um currículo inspirado no multiculturalismo crítico (McLAREN, 1997a, 2000), as observações e entrevistas realizadas evidenciaram que os docentes reverberam as noções de multiculturalismo conservador tão presentes na sociedade, o que influencia enormemente a maneira de organizar e desenvolver as atividades de ensino (NEIRA, 2008a).

Mediante um estudo etnográfico realizado em uma escola indígena que “oficialmente” desenvolvia um projeto de educação intercultural, constatamos a predominância de práticas corporais brancas, pedagogizadas segundo as normas curriculares hegemônicas (CASTRO; NEIRA, 2009a).

Também procuramos investigar, com recorrência a métodos de pesquisa crítico-colaborativos (LIMA; NEIRA, 2010), o processo de elaboração e desenvolvimento de um currículo multiculturalmente orientado. O trabalho de investigação proporcionou condições para que os professores interessados em encontrar alternativas aos currículos tradicionais²² refletissem sobre o papel da escola na transmissão e transformação do patrimônio cultural referente às manifestações corporais.

Moreira e Silva (2005), quando defendem que a construção de “ordens curriculares alternativas” passa por fazer uma história do currículo, afirmam que:

manifestação. Tematizar implica em procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo numa realidade de fato, social, cultural e política. O que se pretende com a tematização é uma compreensão profunda da realidade em foco e o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos enquanto sujeitos de conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido.

²² Na teorização curricular elaborada por Silva (2007), os currículos tradicionais são aqueles que se organizam mediante as teorias não críticas da educação.

[...] desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente. (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 31).

Imbuídos da responsabilidade de encontrar novos caminhos, imersos no contexto escolar em diferentes momentos, pesquisadores²³ e colaboradores produziram situações de debate, construção, implementação e avaliação de uma proposta curricular que contemplou a diversidade cultural corporal da comunidade escolar, visando à formação de identidades democráticas. Em alguns casos, mediante ações de formação contínua, os docentes revisaram, analisaram e procuraram hibridizar os currículos das escolas que atendem representantes de comunidades marcadas pela diversidade, respeitando sua dignidade e identidade cultural e viabilizando uma participação mais efetiva na vida pública.

O entendimento de que as propostas tecnicistas²⁴ da Educação Física, bem como as chamadas críticas,²⁵ não coadunam com a função social da escola multicultural contemporânea foi o estopim para o esforço conjunto dos professores que colaboraram em muitos dos estudos mencionados, para a construção e o desenvolvimento de um currículo inspirado na teorização pós-crítica.

Canen, Oliveira e Assis (2009) entendem que os currículos centralizados, ao intentarem incluir os alunos em uma cultura universal, não atentam para a diversidade do cotidiano escolar. O que se tem é a segregação daqueles alunos cujos interesses divergem, provocando uma guetização, ou seja, um isolamento entre e de grupos nas aulas, dada a negação das possibilidades de ações coletivas e o entrecruzamento de culturas.

Algumas destas implicações para os/as alunos/as (...) são: a excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola, o que favorece o desenvolvimento de uma baixa autoestima, elevação dos índices de fracasso escolar e a multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade com relação à escola. (CANDAUI, 2008, p. 27).

²³ Alguns dos estudos referendados foram realizados por mestrandos e doutorandos sob nossa orientação.

²⁴ Em um longo capítulo dedicado ao tema, “O currículo da Educação Física” (NEIRA; NUNES, 2006), as propostas mais conhecidas da área foram confrontadas com a teorização curricular, e chegou-se à conclusão de que os currículos sugeridos por Borsari et al. (1980), Tani et al. (1988), Freire (1989) e Mattos e Neira (2000), respectivamente esportivista, desenvolvimentista, psicomotora e educação para a saúde, podem ser considerados propostas tecnicistas da Educação Física. Para Saviani (1992), a pedagogia tecnicista encontra fundamentação nas teorias não críticas da educação, por entender a escola como instrumento de equalização social, possibilitadora de inclusão social, tendo como função básica homogeneizar as ideias, 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.

²⁵ Na mesma obra, os trabalhos elaborados por Soares et al. (1992) e Kunz (1991, 1994), após análise, foram definidos como propostas críticas da Educação Física.

O trabalho de Gomes (2011) criticou os encaminhamentos empregados pelos professores para contornar essa situação. Basicamente, recorrem a negociações em torno da construção e participação das práticas (aulas livres, os alunos escolhem os conteúdos, o professor reserva um tempo ao final das aulas para os alunos fazerem o que quiserem etc.). Na perspectiva de superar os conflitos, são utilizados discursos de consenso, apagando as identidades e as diferenças dentro das diferenças (SOUSA SANTOS, 2007, 2008) e construindo congelamentos identitários (CANEN, 2008).

Desde 2004, alguns professores colaboradores²⁶ nos estudos que compuseram nossa trajetória investigativa frequentam as reuniões quinzenais realizadas pelo Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da USP, com o objetivo de prosseguir no estudo e experimentação do currículo inspirado nas teorias pós-críticas.²⁷

Em sua contestação das pretensões modernas que caracterizam os currículos influenciados pelas teorias não críticas e críticas, as teorias pós-críticas não apontam nenhum caminho perfeccionista, salvacionista ou progressista. Elas não se arrogam a pretensão de oferecer a interpretação mais coincidente com a realidade. “Não constituem uma doutrina geral sobre o que é ‘bom ser’, nem um corpo de princípios imutáveis do que é ‘certo fazer’” (CORAZZA, 2001, p. 56). No campo curricular, não oferecem nenhuma proposta de modificação dos comportamentos ou sentimentos calcada em ideais regulatórios, contentam-se com problematizar a cultura em que vivemos e o tipo de subjetivação promovida pela experiência escolar.

Alternadamente, durante os encontros são elaboradas reflexões sobre os projetos didáticos em desenvolvimento nas escolas em que atuam e debatidos os referenciais teóricos dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico. Como se trata de um espaço aberto e de livre frequência, a composição do grupo sofre oscilações. Apesar disso, um conjunto significativo de participantes mantém-se assíduo e profundamente comprometido com as atividades combinadas coletivamente.

O amadurecimento teórico proveniente das reflexões que têm lugar nas discussões quinzenais possibilitou a realização de: cinco edições do curso de extensão “Cultura corporal: fundamentação e prática pedagógica”, aberto à comunidade com oferecimento de 100 vagas;

²⁶ Após tanto tempo juntos e irmanados pelos mesmos objetivos, já passa da hora de referirmo-nos aos participantes desta investigação, colegas de grupo de pesquisas, como companheiros, parceiros de luta na construção de uma Educação Física democrática.

²⁷ Embora parem algumas divergências, o debate curricular contemporâneo vem sofrendo influências das seguintes teorias pós-críticas: pós-modernismo, multiculturalismo, pós-colonialismo, estudos feministas, estudos culturais, Teoria Queer e pós-estruturalismo.

três seminários para socialização de práticas, com 240 inscritos; a publicação de quatro livros (NEIRA, 2007b, NEIRA, NUNES, 2006, 2009a, 2009b); sete capítulos de livro (NEIRA, 2008b, 2008c, 2009b, 2009c, 2010a; NEIRA; NUNES, 2009c, 2009d, 2009e); 24 artigos (CASTRO; NEIRA, 2009a, 2009b; GONÇALVES, 2010a, 2010b; GRAMORELLI; NEIRA, 2009; LIMA; NEIRA, 2010; LIPPI; SOUZA; NEIRA, 2008; MELLO et al. 2008; NEIRA, 2006a, 2006b, 2006c, 2007a, 2008a, 2008d, 2009a, 2009d, 2009e, 2010b, 2010c, 2010d; NEIRA; GALLARDO, 2006; NEIRA; NUNES, 2007; NEIRA; SANTOS JÚNIOR; SANTOS, 2009; NUNES; RÚBIO, 2008; VIEIRA, 2010; SBORQUIA; NEIRA, 2008); nove dissertações de mestrado (LIMA, 2007; GRAMORELLI, 2007; CHAIM JÚNIOR, 2007; LINS RODRIGUES, 2009; WATANABE, 2009; LIPPI, 2009; MACEDO, 2010; SIPLIANO DA SILVA, 2010); uma tese de doutorado (ALVIANO JÚNIOR, 2011); duas monografias de conclusão de curso de especialização (LIPPI; SOUZA, 2007; NEVES et al., 2008); sete trabalhos de conclusão de curso (MACEDO, 2007; LOPES, 2007; FIGUEIRA, 2007; BURMIGH, 2007; SILVA NETO, 2009; MOREIRA DA COSTA, 2010a; GOMES, 2010); quatro pesquisas de iniciação científica (CASTRO, 2007; CURATOLO, 2008; SILVA NETO, 2008; MOREIRA DA COSTA, 2010b); 22 relatos de experiência; diversos trabalhos apresentados em eventos científicos; a construção de um portal na internet²⁸ para socialização das atividades e produções do grupo, além da participação efetiva dos membros do grupo na construção das propostas curriculares dos municípios de São Paulo, Itatiba, Osasco, Cubatão e Várzea Paulista.

O acúmulo de conhecimentos proporcionado pelas experiências mostrou que “artistar”²⁹ currículos implica necessariamente em atribuir outros significados para o planejamento, execução e avaliação da tarefa educacional. Ora, produzir um currículo nada mais é do que produzir cultura. Perante os posicionamentos dos professores-parceiros³⁰ durante as reuniões ou seminários internos para discussão das práticas, notamos que os currículos que eles colocaram em ação não estão escritos nos textos que discutimos ou nos produtos das investigações. Eles se tornaram outros currículos. Ganharam novas facetas e particularidades, foram recriados pelas mãos dos educadores.

²⁸ <http://www.gpef.fe.usp.br>

²⁹ Sandra Corazza (2002) cunhou o termo “artistagem”. Artistar é uma estética, uma ética e uma política a se inventar junto a uma educação que procura “o não sabido, o não olhado, o não pensado, o não sentido, o não dito”. A pesquisa, o trabalho do professor com seus orientandos e alunos, dá-se nas zonas fronteiriças, na penumbra da cultura, nas tocas mais estranhas da linguagem. Como em todo desenvolvimento de uma arte, artistar a educação implica entregar-se ao caos para extrair dali matérias para criações. Trata-se de “arriscar-se, assumir o risco da morte, que é estar viva/o, sem se considerar um produto acabado” (p. 15).

³⁰ Além de professores ou participantes do estudo, empregaremos também a expressão professores-parceiros.

Segundo o contexto escolar e comunitário, cada professor inventou alternativas metodológicas, elegeu temas diversos e produziu a sua novidade. A teoria na prática transformou-se. Mesmo produzindo um currículo próprio, denominam-no “cultural”³¹ por basearem-se nos compromissos políticos dos Estudos Culturais e pedagógicos do multiculturalismo crítico. Daí ter surgido o interesse³² de investigar que currículo é esse que os nossos parceiros afirmam produzir cotidianamente. Ao nomeá-lo e falar sobre ele e dele, estão a atuar definitivamente em prol do seu surgimento. Na acepção de Corazza (2010), é um dizer-fazer e um fazer-dizer.

Apoiados em Veiga-Neto (2000), não estamos assumindo uma distinção entre o “discursivo” e o “concreto”, entre aquilo que os professores fazem e o que dizem que fazem. Na teorização pós-crítica, quando falamos sobre as coisas, nós as constituímos, isto é, “os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo” (p. 50). Os discursos dos professores sobre o currículo que põem em ação também são práticas culturais, posto que são práticas de significação.

Os significados não existem soltos no mundo, à espera de serem descobertos e formalizados linguisticamente. Enquanto coisa deste mundo, o significado não preexiste à sua enunciação. Ele só existe a partir do momento em que foi enunciado, passando a fazer parte de um ou mais discursos. Por sua vez, os discursos não são combinações de palavras que representariam as coisas do mundo, mas práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. (VEIGA-NETO, 2000, p. 56).

Para Foucault (1986), os discursos não podem ser vistos meramente como descrição das coisas, mas “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (p. 56). Segundo o autor, o discurso não apenas nomeia as coisas, ele cria coisas. O discurso fabrica os objetos sobre os quais se fala, criando efeitos de verdade sobre o que se fala e efeitos nos sujeitos que falam e sobre os quais se fala. Os discursos influenciam o modo de compreender a realidade, pois é por meio deles que os significados são produzidos, circulam e são validados. Os discursos normalizam os modos de ser, o que é certo e o que é errado, o que

³¹ Embora Corazza (2010) tenha empregado o termo com o mesmo sentido, a sua utilização desde Neira e Nunes (2006) deveu-se ao reconhecido trabalho de Mizukami (1986), para quem a abordagem de ensino sociocultural enfatiza aspectos sócio-político-culturais, sempre partindo “do que é inerente ao povo, sobretudo do que as pessoas assimilaram como sujeitos, não lhes fornecendo, portanto, coisas prontas, mas procurando trazer valores que são inerentes a essas camadas da população e criar condições para que os indivíduos os assumam e não somente os consumam” (p. 85). Há que se dizer, no entanto, que Lopes e Macedo (2010) referem-se ao currículo cultural como aquele que se materializa nos artefatos circulantes pela sociedade. Tal qual sugere Silva (2000b) quando se refere à pedagogia cultural.

³² Segundo Alves-Mazzotti (1999), das situações que podem originar um problema de pesquisa, a inconsistência entre o que uma teoria prevê que aconteça e as observações de práticas cotidianas é uma delas.

pode e o que não pode ser feito. As categorias que usamos para definir e dividir o mundo são sistemas que nos fazem refletir, ver e interpretar os objetos da maneira que fazemos (SILVA, 1994).

Os objetos não existem, para nós, sem que antes tenham passado pela significação. A significação é um processo social de conhecimento. Toda a teorização corrente sobre a escola, a educação, o ensino, a pedagogia, a aprendizagem, o currículo, constitui um conjunto de discursos, de saberes, que ao explicar como essas coisas funcionam e o que são, as institui. (COSTA, 2010, p. 141).

Compreendido como artefato, o currículo cultural da Educação Física é fruto dos discursos, não possui nenhuma propriedade essencial ou originária. Só existe como resultado de um processo de produção histórica, cultural e social (SILVA, 2007). Nenhum currículo é dotado de uma identidade prévia, original. Sua identidade é construída a partir dos aparatos discursivos e institucionais que o definem como tal. “Deriva daí que um currículo não pode, nem deve, ser tomado ‘ao pé da letra’, porque este ‘ao pé...’ não existe. O que existe é a equivocidade do querer-dizer de um currículo, fornecida por suas significações constantemente diferidas” (CORAZZA, 2001, p. 12).

Envolvido em um emaranhado de significados, o discurso não deixa de ser um fenômeno cultural. Pronunciar, enunciar, narrar, falar etc. trazem como consequência que aquele que diz (ou escreve) diga sempre mais do que pretendíamos que dissesse, faça mais do que deveria fazer, crie o que não tínhamos previsto.

Centrar nossas análises nos fenômenos culturais não implica reduzir tudo à cultura; significa, sim, assumir que:

A cultura é uma das condições constitutivas de existência de toda prática social, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo. (HALL, 1997, p. 33).

Em pesquisa recente (NEIRA, 2010b), investigamos as representações iniciais sobre o currículo cultural da Educação Física veiculadas por professores que participaram de encontros formativos que visavam ao trabalho com essa proposta. A análise das intervenções gravadas em vídeo durante as reuniões permitiram observar a permanência de noções distorcidas sobre o objeto, influenciadas principalmente por uma concepção anacrônica de sociedade e uma concepção neocolonialista de educação.

Desta vez, nos propusemos a investigar o outro lado da moeda. Quisemos entender que currículo é posto em ação pelos professores-parceiros, uma vez que afirmam a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas atentas às características multiculturais das comunidades em que atuam.

Retomando o debate apresentado pelos teóricos dos Estudos Culturais, para quem os discursos influenciam o modo de compreender a realidade, pois é através deles que os significados são produzidos, circulam e são validados, optamos por apurar a produção discursiva sobre o currículo cultural da Educação Física enunciada pelos professores-parceiros.

Observamos que seus discursos disseminam significados absolutamente distintos daqueles identificados no estudo anterior. Não quisemos averiguar se tais narrativas são verdadeiras ou falsas, no sentido de representarem bem ou mal uma suposta realidade. Mesmo porque, como analisa Silva (1993), todas as narrativas são parciais, dependem da posição de seus emissores, não havendo uma posição privilegiada para a emissão de discursos. O que nos interessou foi entender e descrever como eles significam um fazer pedagógico culturalmente orientado. Afinal, segundo os Estudos Culturais, quando os professores-parceiros afirmam colocar em prática o currículo cultural da Educação Física, naquele exato momento estão a produzi-lo.

Frise-se que no decorrer das reuniões do Grupo de Pesquisas, os professores participantes acessaram tão somente a produção acadêmica alusiva aos Estudos Culturais, ao multiculturalismo crítico, à teorização curricular da Educação Física, como também compartilharam as experiências realizadas pelos colegas de forma oral ou documentadas por meio de relatos de prática.

Relatos de práticas docentes são registros de atividades realizadas com os alunos, com o objetivo de construir conhecimentos. Neles deve transparecer a intenção do professor em cada atividade planejada, suas reflexões e observações ao longo do desenvolvimento da experiência. O caminho para alcançar cada objetivo precisa estar claramente expresso, para que os leitores, provavelmente outros professores, possam compreender o trabalho por inteiro. Os resultados alcançados e o modo como cada procedimento foi avaliado, retomado, revisto, refeito também precisam estar explícitos, de modo a propiciar elementos de análise para posterior reflexão e busca de caminhos, na perspectiva da melhoria contínua da educação oferecida na escola. (DELMANTO; FAUSTINONI, 2009, p. 9).

O registro das experiências de ensino tem sido um exercício bastante estimulado e orientado no âmbito do Grupo. Fundamenta-se na compreensão de Freire (1992) a respeito do

registro como instrumento de apoio à reflexão sobre a prática e para o desenvolvimento da rigorosidade metódica. Didaticamente, a perspectiva freireana “apresenta a vivência do registro como modo de organizar as aprendizagens mobilizadas na reflexão sobre a prática” (FREITAS, 2008, p. 362).

Em outra obra, Freire (1993) ratifica o que denomina “relatório de prática” como uma exigência que decorre da criticidade exercida no ato de estudar; o que demanda “a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura do texto e a leitura do contexto” (p. 33). O registro, enquanto princípio da teorização da experiência, explica Freitas (2008), integra a tarefa política de escrever como modo de defesa dos “sonhos possíveis”.

O processo de significação que os professores-parceiros empreenderam no decorrer dos encontros deu-se a partir do entrelaçamento dos discursos contidos nos textos dos Estudos Culturais e multiculturalismo crítico com os discursos presentes nos relatos de prática do currículo cultural elaborados pelos colegas. Em ambos os casos, os materiais foram rigorosamente transformados em objeto de reflexão nas tardes de sexta-feira.

Mas o que se pode entender como currículo cultural da Educação Física?

A análise dos currículos desenvolvimentista, psicomotor, esportivista e da educação para a saúde a partir da teorização crítica denunciou que os conhecimentos e métodos neles corporificados carregam as marcas indeléveis das relações sociais em que foram forjados (NEIRA; NUNES, 2006). Cada qual, ao seu modo, reproduz a estrutura de classes da sociedade capitalista. Funcionando como aparelhos ideológicos, esses currículos transmitem a ideologia dos grupos melhor posicionados na escala econômica. Resumidamente, as teorias críticas denunciaram a reprodução da desigualdade pelo sistema educacional e suas consequências sobre os sujeitos da educação (SILVA, 2007).

A teorização crítica 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 (2000b), centrada no questionamento do papel que a escola, o currículo e a pedagogia exercem na produção de formas de dominação, com ênfase na dominação de classe, 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 campo³³ da Educação Física e fez emergir propostas que procuravam denunciar e reverter a desigualdade social a partir dos construtos conceituais da tradição marxista (GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE – UFSM, 1991; SOARES et al., 1992) e da teoria da ação comunicativa de Habermas (KUNZ, 1991, 1994).

Por sua vez, as teorias pós-críticas ampliaram as análises das teorias críticas, fortaleceram a resistência aos ditames da sociedade classista e alertaram que as relações de poder operam também por meio de outros marcadores sociais: etnia, gênero, religião, tempo de escolarização, local de moradia etc. As teorias pós-críticas, afirma Silva (2000b), colocam em questão alguns dos pressupostos das teorias críticas, por exemplo, o conceito de ideologia, por seu comprometimento com noções realistas de verdade. Também se distanciam da noção polarizada de poder e colocam em dúvida as noções de emancipação e libertação, por seus pressupostos essencialistas.

Inspirando-se na teorização pós-crítica, Silva (2007) 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 e condições adequadas sejam mais bem 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, 2009b; NEIRA; NUNES, 2009a). 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 de um apelo para que se reconheça que

³³ Concebemos o campo da Educação Física de forma semelhante ao campo curricular. Neste caso, o emprego do termo recupera de maneira especial a concepção de Bourdieu (1983). Para este, um campo existe na medida em que não se consegue compreender uma obra sem conhecer a história do campo de produção. Quem dele participa tem um conjunto de interesses comuns, linguagem e cumplicidade objetiva e, por isso, o fato de intervir na luta contribui para a reprodução do jogo mediante a crença no valor deste jogo. Segundo o sociólogo francês, quem domina o capital acumulado, fundamento do poder ou da autoridade de um campo, tende a adotar estratégias de conservação, enquanto os mais desprovidos ou recém-chegados preferem estratégias de subversão ou heresia.

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 marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, inviabilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, 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. (CANDAUI, 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 (NEIRA, 2009b). 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.

O estudo de Canen e Oliveira (2002) demonstrou que o currículo cultural:

[...] valoriza a diversidade e questiona a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes” no seio de sociedades desiguais e excludentes. (p. 61).

Os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico promovem as vozes dos professores, analisam criticamente as relações de poder entre as culturas e seus sujeitos, rompem com o preconceito de ideias sobre as condutas e decisões dos alunos e comparações entre eles e suas culturas, a hierarquização e dicotomização (global/local e científico/senso comum), valorizam as posturas reivindicatórias em oposição ao modelo neoliberal de formação da cidadania que exalta o consumidor; criticam a essencialização, o etnocentrismo e a naturalização do currículo fundamento pelo discurso tecnicista e o modelo de cultura universal, desafiam a formação de uma identidade única que não distingue a pluralidade de identidades e diferenças dos sujeitos e valorizam as lutas pela equidade educacional (MOREIRA, 2001; CANEN, 2000; CANDAUI, 2005).

O currículo cultural promove entrecruzamentos culturais e superação de processos discriminatórios pela reflexão crítica e multicultural do professor. O que se espera é a

organização e desenvolvimento de encontros letivos nos quais os alunos sejam convidados a refletir sobre a própria cultura corporal, o patrimônio disponível socialmente e a bagagem veiculada por outros grupos.

Nos dizeres de Mizukami (1986), “a educação se dá, enquanto processo, em um contexto que deve necessariamente ser levado em consideração” (p. 94). A educação, segundo a autora, é uma pedagogia do conhecimento, e o diálogo a garantia desse ato de conhecimento. Sendo assim, o currículo cultural deve comprometer constantemente os alunos com a problemática de suas situações existenciais. Evidentemente, isso implica na busca permanente pela explicitação das possibilidades e limites oriundos da realidade sociopolítica, cultural e econômica enfrentada pelos cidadãos no seu cotidiano, que condiciona e determina a construção, permanência e transformação das manifestações da cultura corporal.

O currículo cultural da Educação Física tenciona posicionar os estudantes como sujeitos da transformação social e contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa. Esse currículo prioriza a construção de práticas atentas à pluralidade de identidades dos alunos, assim como enxerga a escola como espaço-tempo multicultural de formação (CANDAUI, 2003).

Conseqüentemente, a prática pedagógica deve articular-se ao contexto de vida comunitária; apresentar condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura corporal é representada no cenário social; ressignificar as práticas corporais conforme as características do grupo; aprofundar os conhecimentos acerca do patrimônio cultural corporal; e ampliar os saberes dos alunos a respeito das temáticas estudadas (NEIRA, 2010b).

Esse currículo cultural pretende fazer “falar”, por meio do estudo das manifestações corporais, a voz de várias culturas no tempo e no espaço, além de problematizar as relações de poder explícitas e implícitas. Nesse prisma, pode ser concebido como terreno de luta pela validação dos significados atribuídos às práticas corporais pelos diversos grupos, visando à ampliação ou conquista de espaços na sociedade.

Sob influência dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, o currículo cultural da Educação Física é concebido como espaço-tempo de encontro das culturas corporais, construção de identidades e diferenças, questões de discriminação e preconceitos étnicos, de gênero, orientação sexual, habilidade ou padrão corporal, entre outros; possibilita uma leitura dos grupos de pequena representação, hierarquizados pelos sistemas hegemônicos – econômico, político, social e cultural – diferenciados pelas suas atitudes e interesses; intenta

identificar a opressão e a subalternização de culturas e sujeitos, erros históricos no processo de formação identitária dos negros, da mulher, dos homossexuais, dos pobres, dos deficientes e daqueles vistos como incapazes, molengas, fracos, lerdos etc. (CANEN, 2007, 2009; CANDAU, 2002, 2005).

Cumpra também a função de expor as hipóteses ingênuas que normalmente permeiam as ressignificações sofridas por uma prática corporal qualquer. Se o que se pretende é formar cidadãos para uma sociedade menos desigual, como não debater as questões de gênero presentes na trajetória do futebol ou do voleibol? Ou as questões de classe e etnia presentes na trajetória do *hip hop* e do *rap*? Como não indagar as questões de classe, gênero, cultura e etnia incrustadas no percurso histórico das ginásticas? Kincheloe e Steinberg (1999) alertam que a carência de atividades que proporcionem a análise dos artefatos existentes fará persistir a cegueira cultural que impede o reconhecimento das relações sociais do mundo vivencial.

A pedagogia que caracteriza o currículo cultural dá visibilidade à gênese e ao desenvolvimento contextual das práticas corporais. Seguindo as recomendações de Torres Santomé (1998) e Giroux e Simon (2005), as revelações preparam o ambiente para a desconstrução dos significados implícitos nos discursos que desqualificam certas manifestações pertencentes à cultura popular. Quando o processo de construção das expressões pejorativas dirigidas à cultura corporal subjugada vem à tona, é possível tomar consciência de que certas danças, lutas, ginásticas, brincadeiras ou esportes são vistos a partir de estereótipos e das influências geradas pelas relações de poder. Comumente, o patrimônio pertencente aos grupos dominantes é exaltado enquanto as práticas oriundas dos grupos subordinados são desqualificadas. Apple (2003) explica que a desigualdade não é um simples preconceito ou fenômeno cultural, outrossim, baseia-se na forma pela qual certos grupos se localizam econômica e politicamente na sociedade.

Kincheloe e Steinberg (1999) recomendam que se desenterte os conhecimentos subordinados, pois a história da subordinação foi propositadamente enterrada ou disfarçada. Seus conflitos e opressões foram perdidos sob uma estrutura teórica dominante, erradicada por uma triunfante história de ideias ou, talvez, seus conhecimentos tenham sido desqualificados e considerados primitivos, por não estarem à altura das definições dominantes do que se reconhece como científico, correto ou benéfico. As manifestações corporais dos culturalmente diferentes coincidem com este último significado, já que a cultura dominante os considerou estranhos, curiosos, indignos de lógica, primitivos, exóticos e subalternos.

Basta verificar que, dentre a imensa quantidade de jogos de tabuleiro existentes, em sua maioria pertencentes às culturas subordinadas, é o xadrez, com suas atribuições cognitivistas, que ocupa um lugar de destaque no currículo escolar. Também é comum conferir significados pejorativos a algumas danças urbanas, a certos esportes radicais, à farra do boi, rinha de galos ou determinados jogos de cartas que se encontram entre as manifestações corporais cujas histórias de disputas sociais foram “enterradas”. O currículo cultural exorta a cultura dominante a interromper a supressão do papel do conflito na história e, para tanto, toma emprestada a genealogia arqueológica³⁴ desenvolvida por Foucault (1981) para descrever o processo de recordar e incorporar as memórias dos conhecimentos subordinados, os conflitos vividos e as dimensões do poder que se revelam nas lutas atuais.

Mediante a especificação da natureza dos saberes e significados excluídos, o currículo cultural prepara os indivíduos para a luta estratégica entre o conhecimento subordinado e o conhecimento dominante. Esse é o princípio que rege uma pedagogia da política e uma política da pedagogia (SILVA, 1996). Se a insurreição dos conhecimentos subordinados já existe entre os oprimidos, não cabe aos intelectuais da cultura dominante teorizarem sobre tais saberes visando convertê-los em existência curricular. Não é o professor de Educação Física quem deve descrever e relatar as práticas corporais dos subordinados, atribuindo-lhes, conforme lhe pareça, os significados para que os alunos os assimilem. O currículo cultural cria espaços e constrói as condições para que as vozes e as gestualidades subjugadas possam ser reconhecidas pelos estudantes.

A prática fundamentada na história do conhecimento subordinado começa pela denúncia das formas pelas quais as escolas se estruturam em torno de determinados silêncios e omissões. Uma observação atenta da arquitetura escolar permitirá constatar o silenciamento forçado de certas práticas corporais mediante a ausência total de espaços e condições para o desenvolvimento de manifestações para além das conhecidas brincadeiras, danças e modalidades esportivas dominantes. Quais escolas disponibilizam mais que uma quadra ou pátio para as aulas? Quais adquirem outros artefatos para além das bolas e redes? Como reagem os diversos sujeitos escolares quando o professor busca promover atividades de

³⁴ O filósofo alemão Nietzsche referia-se à genealogia como sua forma de estudo: analisar a evolução dos conceitos morais, suas origens e os modos como eles evoluíram. A arqueologia é o termo utilizado por Foucault (1981) na obra “As palavras e as coisas”. Nela, o autor desenvolve um método próprio de investigação e análise exaustiva dos documentos de época que procuram as regras do pensamento e as suas limitações. Para o filósofo francês, cada momento histórico produz o seu conjunto de verdades e falsidades que se materializam nos discursos e nas relações sociais. Aquele que fala é quem determina o que é. A genealogia arqueológica fornece aos envolvidos a possibilidade da análise dos contextos de pensamento e do conjunto de verdades que validam ou negam as manifestações culturais.

ensino em sala de aula, sala de vídeo, biblioteca, laboratório, sala de informática ou outros ambientes “menos convencionais”? Que empecilhos surgem quando o currículo quer contemplar bocha, jogo de damas, maculelê, lutas, danças indígenas ou de origem africana?

Na perspectiva cultural, os docentes estabelecem vínculos com as comunidades marginalizadas a fim de incorporar o conhecimento subordinado; mas não com os elementos exitosos dessas comunidades tal como são definidos pela cultura dominante e sim com uma variedade de grupos e subgrupos que convivem no seu interior. A valorização dos saberes de representantes dos diversos grupos que habitam cada comunidade proporciona ao currículo escolar uma diversidade de tradições, particularidades históricas, práticas sociais e culturas por vezes desacreditadas pela tradição escolar (NEIRA; NUNES, 2009a).

Os educadores que atuam inspirados pelos valores do currículo cultural reescrevem diariamente e durante as aulas uma nova prática pedagógica de cunho democrático. McLaren (1997a) ensina que essa redação inovadora leva à inclusão dos conhecimentos das manifestações da cultura corporal dos grupos subordinados e a uma nova perspectiva dos olhares dos alunos sobre si próprios e sobre seu grupo, possibilitando uma prática em constante fluxo entre o local e o global, entre a comunidade e a sociedade mais ampla. No currículo cultural, os educadores medeiam o processo e fazem com que os alunos percebam os hibridismos e mestiçagens, tornando-se, eles próprios, pesquisadores do cotidiano.

Para Garcia (2001), ao situar no currículo os conhecimentos que os alunos trazem quando entram na escola, o professor os reconhece como sujeitos que possuem saberes legítimos, sujeitos capazes – capacidade revelada e reconhecida no já sabido e capacidade potencial para se apropriar de novos conhecimentos que a escola pode e deve oferecer. Com isso, tem-se não só a valorização identitária, como também a ampliação cultural e o reconhecimento das diferenças. Somente o diálogo cultural contribuirá para a construção do autoconceito positivo e do respeito ao outro, elementos indispensáveis a uma relação democrática.

É justamente isso que tornou singular o trabalho dos professores que colaboraram com a presente investigação. Suas ações, compartilhadas nos encontros quinzenais para estudo e trocas de experiência, deram a entender que “a teoria, na prática, é outra”. Os comentários sobre os currículos que desenvolveram conjuntamente com seus alunos surpreenderam-nos positivamente quando comparados às denúncias embutidas na maioria das etnografias recentes (RESENDE; SOARES; MOURA, 2009; MENDES et al., 2010; BASSANI; TORRI; VAZ, 2003, entre outras). Esses parceiros nos ensinaram que uma proposta curricular de

Educação Física culturalmente orientada é uma utopia possível. Trata-se de uma produção original, de uma transgressão do que leram e ouviram, de uma significação curricular. Sendo os professores os autores, coube a nós apenas investigar o que fizeram para com eles aprender.

Considerando que nas duas últimas décadas os modelos curriculares fechados têm sido acusados de assumirem um papel preponderante na reestruturação da sociedade por meio de critérios baseados no funcionamento do mercado, visando produzir resultados educacionais ajustados às demandas e especificações empresariais (SILVA, 2008), e diante da tentativa de transformar a realidade social brasileira, toda experiência que desestabilize a lógica dominante merece ser investigada.

Atentos ao que dizem os professores em atuação, alinhamo-nos às preocupações metodológicas de Molina Neto e Molina (2009), quando reconhecem as limitações de inúmeros discursos político-pedagógicos externos *sobre* o professorado de Educação Física, identificam a inadequação dos modos de produção de conhecimento para tratar dessa prática pedagógica na escola pública e elegem como premissa epistemológica “pesquisar e aprender *com* o professorado de Educação Física” (p. 13).

O que se espera é que a análise e compreensão de como os professores-parceiros produzem as dinâmicas, trajetórias, sucessos e fracassos vividos possa contribuir para ampliar os conhecimentos sobre o assunto, posto que, acreditamos, auxiliará aqueles que desejem articular currículos de Educação Física sensíveis à diversidade cultural e favoráveis à formação de identidades democráticas. Examinar esse processo como um texto cultural é uma das formas de participar das lutas políticas por uma sociedade menos discriminadora e excludente.

Seguindo os “conselhos” de Corazza (2001),

[...] quando se trabalha com as teorias pós-críticas, não se faz a pesquisa “do currículo”, no sentido global. Pesquisa que requeria, como resultados, explicações totalizantes e unificadoras sobre a verdade e o verdadeiro currículo. Explicações sobre a teoria e a prática do currículo, que costumavam reinar sem qualquer partilha. Menos pretensiosamente, o/a pesquisador/a pós-crítico/a analisa as vicissitudes do desejo por um sujeito e os acidentes da linguagem. (p. 17).

Nesta pesquisa, as práticas discursivas dos professores-parceiros com relação ao currículo desenvolvido foram cuidadosamente examinadas. Não se trata de palavras apenas, mas de um conjunto de perspectivas e “verdades”, organizadas e colocadas à disposição, constituindo práticas com propriedades prescritivas, moldadoras e fixadoras (COSTA, 2000).

Estamos a falar de textos escritos e orais que, quando combinados entre si, divulgam, reforçam, alimentam e produzem representações, constituindo terreno de luta em uma política de identidade inclinada à nomeação de uma (possível) perspectiva diferenciada para o ensino do componente. Do material acessado, procuramos abstrair, da forma como os educadores operaram e dos procedimentos que utilizaram, alguns princípios e orientações comuns, indícios que nos permitissem compreender melhor os aspectos que subsidiam e caracterizam o currículo cultural da Educação Física. Afinal, “um currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele” (CORAZZA, 2001, p. 14).

Nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva... E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar “peças” ou “bocados”, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam em silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas. (EWALD, 1993, p. 26).

As análises realizadas não visam à simples identificação de frases e expressões linguísticas ou à decifração léxica de conteúdos explícitos e implícitos nos textos; tampouco se pretende captar tendências ou a psicologia dos autores e, muito menos, alcançar a origem fundadora do fenómeno analisado. Como salienta Veiga-Neto (2000), “os discursos podem ser entendidos como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade” (p. 56).

Como se verá, dentre os conhecimentos angariados no decorrer da jornada, destaca-se a importância de persistir em estudos que continuem valorizando as vozes docentes, tendo em vista a possibilidade do posicionamento dos seus emissores na condição de protagonistas da arquitetura curricular. Espera-se que esta pesquisa tenha demonstrado o quanto ainda há que se aprender sobre os currículos que vêm sendo discursivamente produzidos pelos professores de Educação Física.

4 METODOLOGIA

Pós-modernidade, modernidade líquida, hipermodernidade e modernidade tardia. São vários os termos que procuram definir o atual momento político, econômico, social e cultural. As análises sociológicas evidenciam que a sociedade se transformou significativamente nas últimas cinco décadas. Entre outros aspectos, as inovações tecnológicas tornaram-se preponderantes sobre o modo de viver das pessoas. Celulares, computadores, *softwares* e redes virtuais de comunicação influem diretamente na hibridização de hábitos, costumes e formas de se relacionar, levando-nos a questionar os pilares que sustentam a sociedade ocidental.

Tantas modificações acabaram por afetar a racionalidade científica. Na modernidade, a ciência positivista constituiu-se como alicerce da verdade. A razão era tida como capaz de garantir um curso unitário da história em direção a uma sociedade plenamente desenvolvida, justa e igualitária. Concebida como uma entidade exterior à sociedade, a ciência foi dotada de características metafísicas como neutralidade e imparcialidade. Nela foram depositadas todas as esperanças para a solução dos problemas enfrentados pelos homens e mulheres. Todavia, as transformações em curso na contemporaneidade vêm conferindo limites à racionalidade científica positivista. Silva (1996), entre tantos outros, afirma que a ciência não é a solução para os problemas do mundo; pelo contrário, em se tratando de mais um discurso socialmente construído, a ciência pertence ao problema, o que torna possível indagar o rótulo de produtora de “verdades” com o qual tinha sido agraciada.

Em tempos pós-modernos, o questionamento da ciência abre espaço para aceitação de outros referenciais para a explicação do mundo, seja pelas mudanças nos critérios e procedimentos empregados na sua produção, seja pelo reconhecimento e validação de outras práticas discursivas, como a religião e a mitologia.

Na contemporaneidade, parte-se de outros referenciais para interpretar a realidade e produzir conhecimentos válidos. Sob esse ponto de vista, inexistente o sujeito autônomo e emancipado alardeado pela modernidade, pois todos nos encontramos envoltos em um emaranhado de significados culturais que constituem nossas identidades sociais, fruto de uma complexa rede de valores, experiências e histórias de vida (HALL, 1997).

Logo, nos “novos tempos” não existe espaço nem para alienação nem para emancipação. Essa impossibilidade está lastreada nos Estudos Culturais, quando explicitam a construção discursiva das identidades.

Por causa desta característica da linguagem pós-crítica, a verdade que resulta da pesquisa é sempre um semidizer, uma verdade que não pode ser dita toda. Há um impossível de dizer, na linguagem com que se pesquisa, que a pesquisa encarna. (CORAZZA, 2001, p. 18).

Em consonância com nossas intenções de investigar o processo de elaboração e desenvolvimento do currículo cultural da Educação Física a partir dos discursos proferidos pelos seus autores, a metodologia utilizada também se apoiou na teorização pós-crítica, sobretudo nos Estudos Culturais.

Os métodos analíticos empregados pelos Estudos Culturais apelam para qualquer esfera teórica que colabore para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular. Nelson, Treichler e Grossberg (2008) consideram que essa metodologia, “ambígua desde o início, pode ser mais bem entendida como uma bricolagem. Isto é, sua escolha da prática é pragmática, estratégica e autorreflexiva” (p. 9).

Defendendo esse ponto de vista, os autores julgam problemático adotar de forma não crítica as práticas disciplinares formalizadas pela academia, pois carregam uma herança de investimentos, exclusões e uma história de efeitos sociais que os Estudos Culturais repudiam. Por essa razão, tendem a utilizar cada vez mais as técnicas de análise textual, empregar uma diversidade crescente de fontes, utilizar métodos de forma mais eclética e trabalhar com a problemática da relação entre o pesquisador e a prática cultural que está sendo investigada (FROW; MORRIS, 2008). Ao questionar as formas positivistas de produzir conhecimento, os Estudos Culturais valorizam “o ato de ‘situar’ objetos particulares para análise” (p. 321) e recorrem a múltiplas leituras de mundo para compreender as representações atribuídas a qualquer prática cultural, no caso em tela, a elaboração e o desenvolvimento do currículo cultural da Educação Física.

O projeto intelectual dos Estudos Culturais está sempre marcado, em algum nível, pela preocupação e envolvimento com as questões sociais,

[...] partindo do particular, do detalhe, de um pedacinho da existência comum ou banal, para então trabalhar no sentido de esclarecer a densidade das relações e dos domínios sociais que se entrecruzam e os permeiam. (FROW; MORRIS, 2008, p. 327).

A opção pela bricolagem, portanto, busca dar coerência aos posicionamentos político e epistemológico que inspiram a análise cultural,³⁵ posto que os Estudos Culturais consideram

³⁵ “A tarefa da análise cultural é o exame das significações e valores implícitos e explícitos em um certo modo de vida, em uma certa cultura.” (COSTA, 2000, p. 24).

difícil, senão impossível, provocar transformações e mudanças nos quadros sociais sem modificar ou alterar as estruturas e hierarquias que regem a produção dos conhecimentos científicos.

Kincheloe (2006) define a bricolagem como um modo de investigação multimetodológico que busca interpretar diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo fenômeno, confrontando-os com distintos referenciais teóricos. Em trabalho posterior (KINCHELOE, 2007), compreende o termo bricolagem como o emprego de variados métodos e estratégias à medida que se tornam necessários no desenrolar do estudo.

Seguindo o raciocínio do autor, é possível dizer que bricolagem é uma forma de fazer “ciência” que analisa e interpreta os fenômenos a partir de diversos olhares que compõem a sociedade atual, sem que as relações de poder presentes no cotidiano sejam desconsideradas. Adotando uma postura ativa, a bricolagem rejeita diretrizes e roteiros preexistentes ou elaborados *a priori*, solicita ou até mesmo cria os processos de investigação ao passo em que surgem as demandas. A bricolagem permite que as circunstâncias deem forma aos métodos empregados. Sua existência é explicada a partir de uma epistemologia da complexidade, cujo propósito é manter a confluência da pesquisa moderna e pós-moderna e alimentar os discursos conflitantes entre elas sem delimitar fronteiras conceituais ou o domínio de uma sobre a outra. Isso quer dizer que em uma bricolagem nenhum método pode ser privilegiado ou empregado com segurança, tampouco descartado antecipadamente (KINCHELOE, 2007).

A bricolagem abala a lógica dos tradicionais métodos de pesquisa referendados pela racionalidade científica. Ampara-se no questionamento da validade dos conhecimentos obtidos por meio de procedimentos que isolam variáveis, dividem os fenômenos em partes e apoiam-se numa suposta neutralidade do pesquisador. Estes produzem uma análise parcial, restrita e distorcida da realidade, pois os instrumentos utilizados não permitem um olhar cuidadoso para a complexidade de relações que se estabelecem no atual contexto multicultural (KINCHELOE, 2007).

Esse modo de investigação é uma inovação epistemológica e não um “novo” método de pesquisa. Implica na adoção de uma postura diferente quando busca alterar a lógica dominante na produção de conhecimentos. De fato, a bricolagem critica as ciências positivistas que se baseiam em instrumentos de pesquisa tradicionais. Ao mesmo tempo, configura-se como uma alternativa para produzir conhecimentos e interpretações da realidade que respeitam os diversos olhares e experiências que permeiam a sociedade multicultural contemporânea. Efetivamente, ela almeja romper com o reducionismo, parcelamento,

fragmentação e neutralidade científica dos métodos positivistas, os quais, segundo Kincheloe (2007), legitimam as relações de poder desiguais.

Os métodos duros, inflexíveis e pragmáticos não são capazes de compreender a complexidade das relações sociais e humanas na contemporaneidade, o que fez surgir a necessidade de pensar e buscar outras formas de fazer ciência, outras possibilidades de interpretar a realidade. Na bricolagem não se busca descobrir verdades, como se elas estivessem escondidas à espera de um investigador, busca-se entender o que estão a dizer e como os diversos agentes sociais produzem e reproduzem o discurso. Constitui-se como um instrumento de questionamento das verdades validadas por métodos de pesquisa positivistas e tradicionais. Ela não está para produzir verdades e sim para compreender os discursos.

Quando se valoriza a produção de conhecimentos alicerçados por um único olhar ou lógica, corre-se o risco de legitimar e universalizar os discursos, os valores e os saberes de um determinado grupo social como se fossem pertencentes a uma cultura geral (KINCHELOE, 2007). A multiplicidade, pluralidade, imprevisibilidade e incerteza são características marcantes do momento pós-moderno contemporâneo e devem ser consideradas na produção dos conhecimentos científicos. Para interpretar a realidade e compreender os discursos sobre ela, torna-se urgente uma concepção de pesquisa que contemple a sobreposição e a interdependência dos múltiplos textos presentes no cotidiano.

Procedimentos como isolar as variáveis e destacar do contexto métodos endeusados pela ciência positivista carregam limitações para interpretações consistentes da realidade social. Ora, a elaboração de teorias e conhecimentos nada mais é do que a produção de artefatos culturais e linguísticos. Partindo do pressuposto de que a interpretação está imbricada na dinâmica social e histórica que moldou o artefato cultural em análise, a bricolagem reconhece a inseparabilidade entre objeto de pesquisa e contexto. Conseqüentemente, a linguagem e as relações de poder assumem a posição central durante as interpretações da realidade, por considerar esses elementos como mediadores fundamentais na contemporaneidade.

Diferentemente da pesquisa positivista, a subjetividade e o posicionamento político não são descartados; pelo contrário, são reforçados. Para a construção de conhecimentos a partir de múltiplas vozes, é preciso saber qual a origem das explicações fornecidas e quais experiências culturais e sociais influenciaram os olhares sobre determinado fenômeno. Ou seja, é preciso ouvir diversas explicações sobre o objeto estudado para que o pesquisador possa percorrer inúmeros caminhos, aproximar-se e, talvez, chegar a múltiplas interpretações.

Repudia-se o posicionamento autoritário de aceitar uma única explicação impregnada pelos valores e preconceitos do investigador, quando, politicamente falando, se apresenta como portador dos instrumentos adequados e absolutamente neutros.

A interpretação de fenômenos sociais e a construção de conhecimentos são campos de lutas simbólicas disputadas pelos diversos grupos culturais que compõem a sociedade e tentam fazer prevalecer suas concepções de mundo. Todo pesquisador está influenciado por valores e experiências pessoais, familiares e profissionais, conseqüentemente não há como reclamar uma posição neutra de quem investiga ou do conhecimento produzido. O discurso da neutralidade é pura ingenuidade de alguns e esperteza de outros, que empregam o artifício para garantir a hegemonia. Daí a necessidade da multiplicidade de vozes no desenrolar da pesquisa, principalmente daquelas marginalizadas, bem como da explicitação do posicionamento político e epistemológico do pesquisador. Tanto uma como a outra são elementos imprescindíveis para a construção da pesquisa na perspectiva da bricolagem.

Nessa forma de produzir conhecimento não existe espaço para imparcialidade, preconceito, discriminação, autocracia e hierarquia. O rigor se afirma na consciência da consulta à diversidade de construções simbólicas da realidade social (KINCHELOE, 2007). Na bricolagem não se estuda as partes, investiga-se um fenômeno e suas relações com a realidade que o cerca. Conseqüentemente, os métodos e procedimentos positivistas não servem para uma pesquisa dessa natureza. O conhecimento produzido a partir do processo de bricolagem é sempre provisório e processual. Em outras palavras, não existe um fim a ser alcançado nem verdades inquestionáveis. A aposta é na existência de diversas interpretações da realidade social edificadas por meio de discursos e construções sociais.

Não que a pesquisa pós-crítica seja “imperfeita”. Não que pertença a uma ordem de imperfeição, que uma pesquisa mais aplicada, mais sistemática, de mais tempo, permitiria preencher. Mas, porque funciona como a própria forma de saber pós-crítico: um saber que não permite saber tudo. A pesquisa pós-crítica elabora saberes que, por mais operativos que sejam, não deixam de ser criações, experimentações. Saberes que significam muito mais um não-saber, uma ignorância necessária ao/à pesquisador/a, que sabe que nenhuma pesquisa poderá remediar. (CORAZZA, 2001, p. 18).

Apesar de os Estudos Culturais negarem qualquer conhecimento como verdade absoluta, a pesquisa por meio da bricolagem não carece de rigor metodológico, tampouco se vê dispensada de uma estrutura de investigação. Para Berry (2007), a questão proposta pela bricolagem é a atenção redobrada para não cair em discursos e métodos conhecidos, fechados

em si e que acompanham traçados pré-estabelecidos. O resultado final é a validação científica do processo e a legitimação do conhecimento produzido.

Transgredindo essa estrutura, a bricolagem questiona as formas de produzir conhecimento e avança em virtude da diversidade e das múltiplas leituras que não negam outras maneiras de ver o mundo, sobretudo “na pesquisa que informa políticas, estruturas e práticas institucionais” (BERRY, 2007, p. 125). A pesquisa feita com uma metodologia monológica limita a produção do conhecimento, pois o uso de um único método ou mesmo de uma única teoria proporciona uma resposta parcial ao problema. A bricolagem é multilógica. Apela para métodos, estratégias e referenciais teóricos.

Atento à possibilidade de construir novos sentidos e perguntas sobre o objeto investigado sem jamais apresentar respostas ou verdades definitivas, o *bricoleur*, nas palavras de Denzin e Lincoln (2006), um indivíduo que confecciona colchas, “utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance” (p. 18). Para Nelson, Treichler e Grossberg (2008), “a escolha das práticas de pesquisa depende das perguntas que são feitas, e as perguntas dependem do seu contexto” (p. 9).

Nesta investigação, ao objetivarmos melhor compreender o currículo cultural da Educação Física a partir dos enunciados emitidos pelos seus autores, em termos metodológicos, entrelaçamos a pesquisa descritiva, o método projetivo e a entrevista narrativa. Afinal, conforme postulam Lankshear e Knobel (2008), os pesquisadores qualitativos, com frequência, querem tentar entender o mundo a partir da perspectiva de outras pessoas, por isso “a pesquisa qualitativa apresenta descrições ricas e detalhadas” (p. 67).

A opção pela descrição deve-se à própria intenção de elucidar os processos específicos empregados por um determinado grupo (ALVES-MAZZOTTI, 1999). Neste caso, as ações curriculares desenvolvidas por um coletivo de professores que afirmam possuir uma prática pedagógica sensível à diversidade cultural e formadora de identidades democráticas.

Martins (1999) chama a atenção para algumas condições a serem cumpridas a fim de que seja possível descrever um fenômeno. Inicialmente, destaca o uso do verbo “descrever”, mais do que o substantivo “descrição” ou o adjetivo “descritivo” ou o advérbio “descritivamente”, para assinalar que esses elementos do discurso têm sido utilizados de maneira equivocada, tal como se fossem equivalentes. Para o autor, descrever algo envolve a ação que é dirigida a alguém que não conhece o objeto descrito. Na presente pesquisa,

procuramos caracterizar o currículo cultural da Educação Física colocado em ação pelos professores-parceiros por considerá-lo uma alternativa interessante e coerente com a sociedade multicultural contemporânea. Algo que, imaginamos, seja do interesse da comunidade acadêmica e dos professores que atuam na Educação Básica.

O propósito da descrição é auxiliar no reconhecimento. “O mérito principal de uma descrição não é sempre a sua exatidão ou seus pormenores, mas a capacidade que ela possa ter de criar uma reprodução tão clara quanto possível para o leitor da descrição” (MARTINS, 1999, p. 56). Assim sendo, descrever é dizer como um objeto pode ser diferenciado ou ser reconhecido entre outros.

Finalmente, para que uma descrição tenha sucesso, o autor sugere que nos orientemos pelas respostas às seguintes questões: há suficiente informação oferecida? A descrição está tão completa quanto possível? Foi selecionada e apresentada de forma adequada? Para Martins (1999), quando um pesquisador afirma ter concluído uma descrição respondendo se ela é tão completa como gostaria que fosse, não está dizendo que terminou de dizer tudo o que queria e que incluiu todas as informações que conhece ou sabe. A ação de descrever não guarda espaço para o verdadeiro em oposição ao falso, posto que se caracteriza pela interpretação e pela subjetividade. Kincheloe e McLaren (2006) vão além ao afirmarem que não apenas a pesquisa, mas a própria percepção já é um ato de interpretação. “Os seres humanos sempre veem o mundo a partir de uma perspectiva, um ponto de vista na teia da realidade. Por mais autoconscientes que possamos nos tornar, sempre haverá uma forma nova de ver um evento ou um texto” (KINCHELOE, 2007, p. 112).

Para descrever o currículo cultural da Educação Física, optamos pela recolha e análise dos relatos de prática dos participantes do Grupo de Pesquisas em Educação Física da FEUSP elaborados como forma de registro e comunicação dos seus trabalhos (e não para fins de pesquisa). Por se tratarem de interpretações sobre ações que desenvolveram, constituíram-se em documentos relevantes para compreender como os seus autores expõem suas representações acerca do currículo cultural da Educação Física.

A ideia para transformar os relatos de prática em objeto de estudo foi inspirada nos seguintes trabalhos: “Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação”, de Peter McLaren, publicado em 1992 pela Editora Vozes; “A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação”, do mesmo autor, publicado em 1997 pela Artmed Editora, e os textos de John Willinsky, Antonio Flávio

Barbosa Moreira e José Augusto Pacheco, publicados pela Editora DP&A em 2004, na coletânea intitulada “Currículo: pensar, sentir e diferir”.

McLaren (1992) desenvolve um instigante estudo sociológico e antropológico sobre os eventos do cotidiano escolar registrados em um diário, tendo como moldura a estrutura social mais ampla. Em obra posterior, McLaren (1997b) relata com detalhes e analisa criticamente seus quatro anos de experiência na sala de aula de uma escola pública em um dos subúrbios de Toronto (Canadá). Já Willinsky (2004) narra a experiência que realizou em uma sala de aula do Ensino Médio marcadamente multicultural, inovando o estudo da poesia nessa escola. Experiência essa analisada nos capítulos seguintes por Moreira (2004) e Pacheco (2004), respectivamente. Em comum, essas produções apresentam uma certa epistemologia da prática. Seus autores ensinam ser possível produzir conhecimentos com critério e rigor a partir dos relatos que documentam o currículo em ação.

No decorrer da análise do material coletado, notamos que a restrição aos relatos escritos, em certo sentido, interditava as vozes dos sujeitos do processo. Embora tivéssemos acessado as interpretações dos próprios autores, passamos a suspeitar que os relatos escritos pudessem ter sofrido demasiada influência de possíveis interlocutores – colegas do grupo que partilham dos mesmos projetos político e pedagógico.

Então, procurando ampliar o conhecimento sobre as representações docentes acerca do currículo multiculturalmente orientado, recorreremos também a duas modalidades de entrevista. Atendendo às orientações de Flick (2009), empregamos a entrevista narrativa. Mesmo que predominantemente utilizada em pesquisas biográficas, a adoção desse método foi, como se verá, de suma importância por três razões. Primeiramente, porque a fala livre suavizou os enquadramentos teóricos que costumam capturar a escrita ou os posicionamentos dos professores habituados a frequentar reuniões na universidade. Em segundo lugar, porque os docentes demonstraram conhecer muito mais do seu trabalho do que aquilo que relataram por escrito. Por último, supomos a existência de uma relação de analogia entre a narrativa e as experiências vividas. Em suma, a entrevista narrativa mostrou-se um excelente método para acessar os acontecimentos do ponto de vista dos seus autores.

Kincheloe (2007) e Kincheloe e McLaren (2006) nos lembram que o modo de produção de conhecimento dos Estudos Culturais, a fim de romper com o privilégio do olhar do pesquisador, exige uma multiplicidade de interpretações. Por essa razão, agendamos e realizamos novas entrevistas, desta vez com o apoio do método projetivo.

Na pesquisa educacional recente, explicam Lankshear e Knobel (2008), as abordagens projetivas com dispositivos de evocação têm sido usadas para coletar informações sobre contextos, práticas passadas e crenças. No presente estudo, justificou-se tal procedimento diante da necessidade de fazer com que os professores-parceiros pudessem interpretar não somente os encaminhamentos que adotaram, como também as nossas interpretações sobre os relatos de prática escritos e orais.

Optamos pelo método projetivo frente à possibilidade de conhecer mais profundamente as representações que os sujeitos construíram acerca das situações vividas e o que os levou a agir de um modo ou outro. Para tanto, foram selecionados alguns excertos dos relatos das práticas para utilização como dispositivos de evocação durante as entrevistas e também algumas interpretações por nós elaboradas, visando, em conformidade com os objetivos do estudo, compreender na ótica dos seus autores os modos de fazer o currículo cultural da Educação Física.

4.1 Forma de análise dos dados

Lankshear e Knobel (2008) afirmam que as descrições que distinguem a pesquisa qualitativa são frequentemente complexas e a análise de dados é um processo de interpretação, de dedução de significados. Esses significados podem ser usados para entendermos como algo vem a acontecer.

Dentre os vários tipos de *bricoleurs*, o interpretativo se coaduna plenamente com os princípios teóricos dos Estudos Culturais. A bricolagem produzida pelo *bricoleur* interpretativo consiste em um conjunto de representações que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa. O resultado “é uma construção que sofre mudanças e assume novas formas à medida que se acrescentam diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e interpretação a esse quebra-cabeça” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 18). O *bricoleur* interpretativo entende que a pesquisa é um processo interativo influenciado pela história pessoal, biografia, gênero, classe social e etnia, dele e das pessoas que fazem parte do cenário investigado. O produto final (sempre transitório) é uma bricolagem complexa, uma colagem ou montagem reflexiva. Um conjunto de imagens e de representações mutáveis, interligadas. “Essa estrutura interpretativa é como uma colcha, um texto de performance, uma sequência de representações que ligam as partes ao todo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20).

O ato interpretativo na bricolagem promove o desvendar de significados e sentidos expressos pelos sujeitos, sendo a hermenêutica crítica um dos instrumentos para interpretar variados textos da cultura. O olhar interpretativo pode ser entendido como o resultado do encontro de vetores que atuam em diferentes instâncias, determinando o que é importante e o que não é; o que é válido e o que deve ser descartado.

Trata-se de “uma forma de investigação filosófica que se concentra na natureza cultural, social, política e histórica da pesquisa” (KINCHELOE, 2007, p. 101). A hermenêutica é crítica no sentido de que se dedica a um diálogo com a tradição da teoria crítica.

A teoria crítica está sempre preocupada com as formas como o poder opera, as maneiras com que várias instituições e interesses mobilizam o poder no esforço para sobreviver, moldam o comportamento, adquirem dominação sobre os outros ou, num viés mais produtivo, aprimoram a condição humana. (KINCHELOE, 2007, p. 102).

Compreendendo que o poder não é apenas uma força importante no processo social, na teoria crítica os seres humanos são produtos históricos do poder. Homens e mulheres encontram-se vinculados ao processo da história. Suas identidades são moldadas pelos inter-relacionamentos nas teias que o poder tece. A hermenêutica crítica emerge no diálogo entre a hermenêutica e a preocupação da teoria crítica com o poder e a ação social (McLAREN, 2000).

Na tradição hermenêutica, a pesquisa qualitativa é interpretativa. “Em sua articulação mais elementar, o ato hermenêutico da interpretação envolve o entendimento daquilo que foi observado de forma a comunicar a compreensão” (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 287). O ato hermenêutico implica em produzir descrições densas dos textos sociais considerando seu contexto de produção, as intenções dos seus produtores e os significados mobilizados nos processos de sua construção.

Impulsionada pela teoria crítica, a finalidade da análise hermenêutica é desenvolver uma forma de crítica cultural que revele as dinâmicas do poder dentro dos textos sociais e culturais. É a crítica “que se manifesta como uma permanente reflexão e desconfiança radical frente a qualquer verdade dita, ou estabelecida” (VEIGA-NETO, 2000, p. 47). O trabalho do pesquisador consiste em construir “pontes entre o leitor e o texto, o texto e quem o produz, o contexto histórico e a atualidade, e uma determinada circunstância social e outra” (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 288). Segundo os autores, o pesquisador crítico

envolvido em um círculo hermenêutico – um processo de análise no qual os intérpretes buscam as dinâmicas históricas e sociais que influenciam a interpretação textual – engaja-se no vaivém do estudo das partes em relação ao todo e do todo em relação às partes, sem buscar uma interpretação final.

Kincheloe (2007) explica que a hermenêutica leva a interpretação na pesquisa a novos patamares, indo além do que é visível ao olho etnográfico e ensejando a exposição das razões ocultas que movem os eventos e moldam a vida cotidiana. À medida que a hermenêutica crítica observa a intersecção do poder com os sentidos culturais onipresentes e pré-reflexivos, uma visão sensível e rigorosa do mundo social tem início. A hermenêutica crítica amplia o contexto que envolve o estudo, “ao especificar a natureza da historicidade que ajuda a construir o sentido cultural, a consciência do pesquisador, a construção do processo de pesquisa e a formação da subjetividade humana” (p. 102).

Em vez de reprimir a subjetividade, a interpretação baseada na hermenêutica crítica busca entendê-la dentro do processo de construção de valores e saberes sobre o objeto de investigação. A interpretação deve acontecer a partir de relações entre o indivíduo, o local e o particular, com as questões emergentes do ambiente macrosocial. Em outras palavras, as interpretações conectam-se aos discursos explicativos disponíveis na sociedade.

A interpretação não é a descrição de uma realidade objetiva. Ela procura identificar os processos complexos em que pessoas com compreensões distintas da realidade se entrelaçam. O ato interpretativo promove o desvendar de significados e sentidos expressos pelos diferentes participantes, sendo a tarefa do pesquisador analisar as representações. Os “pesquisadores têm que examinar o processo de produção de sentido em termos de seus inter-relacionamentos e a teia de conceitos interdependentes nos quais todo o conhecimento está envolvido” (KINCHELOE, 2007, p. 105). Para entender por que os indivíduos constroem determinadas interpretações e não outras, os Estudos Culturais proporcionam o aporte necessário para enxergar as relações existentes entre as experiências, os discursos acessados e as interpretações dos sujeitos.

Quando recorre à hermenêutica crítica, o pesquisador tem que reconhecer que a estrutura interpretativa que emprega situa-se historicamente e está em constante mudança em relação ao clima cultural e ideológico (KINCHELOE; McLAREN, 2006). Consequentemente, o processo interpretativo do pesquisador também deve ser explorado. É necessário empreender uma autoavaliação e apontar de que lugar se olha e pensa. Somente assim poderá haver alguma clareza do posicionamento assumido durante o processo de interpretação.

Na bricolagem, as interpretações sempre são entretecidas (KINCHELOE, 2007). Entretecer significa tecer junto, tecer entremeando. O uso dessa palavra não é aleatório, tampouco estético, mas, de fato, intencional. O ato de entretecer fundamenta uma concepção de pesquisa que pretende construir a partir de uma perspectiva crítica, questionadora, dialógica e dialética. Tecer junto, entremeando, almeja uma produção coletiva de conhecimentos, respeitadora de múltiplas perspectivas e que contemple o ir e vir, o relativo, o temporário e o imprevisível da complexidade contemporânea.

O entretecer configura-se a partir da multiplicidade de vozes e do seu alinhavar, compreendendo de qual local partem os discursos e quais grupos atuam em sua defesa. Trata-se de uma ação contínua e constante que configura a bricolagem como recurso para a interpretação e construção de conhecimentos acerca da realidade. Ao promover o entretecimento ou a tessitura de diferentes posicionamentos, a bricolagem rompe com a arrogância de uma interpretação unívoca, a fim de favorecer outras interpretações sobre a prática social em foco.

A bricolagem propõe que o conhecimento esteja sempre em transformação, de acordo com o contexto e com as diferentes perspectivas sobre ele. Logo, a inter-relação do olhar do pesquisador com os múltiplos olhares dos participantes e do referencial conceitual é o que possibilita a produção de conhecimentos de forma aberta e constante. Mesmo que toda pessoa produza teses e teorias sobre qualquer fenômeno, é fundamental não esquecer que suas explicações são carregadas dos valores que compartilha e que os discursos não são produtos individuais, mas de grupos, coletivos e instituições (KINCHELOE, 2006).

Baseia-se a bricolagem numa constante interação e realimentação por novos posicionamentos e análises. O processo de realimentação é contínuo e não quantificável. Na medida em que surgem novas informações, as interpretações iniciais são reorganizadas. É esse ir e vir que dá consistência ao conhecimento produzido, ou seja, o rigor e a validade (KINCHELOE, 2007). Uma vez que o ato interpretativo promove o desvendar de significados e sentidos expressos pelos diferentes participantes, a tarefa do pesquisador consiste em analisar como foram construídas as representações.

Na bricolagem, o pesquisador chega a um texto com interpretações múltiplas e nem sempre conciliáveis sobre o objeto de pesquisa. Não existe explicação verdadeira, conclusão do estudo ou considerações finais, pois o conhecimento é transitório e está sempre em processo. É impossível produzir uma explicação completa sobre determinado fenômeno social, dado que a complexa natureza das relações embutidas em qualquer situação não

permite que isso aconteça. Quando Kincheloe (2007) afirma que “todas as descrições do mundo são uma interpretação e sempre há novas interpretações a serem encontradas” (p. 112), ele ratifica a característica contextual de qualquer interpretação. Ora, sempre enxergamos o mundo a partir de um ponto de vista, o nosso, delimitado por diversos elementos culturais e sociais.

Entretanto, se o que se deseja é uma sociedade menos desigual e democrática, na qual todas as pessoas se sintam representadas e ouvidas, precisamos identificar e socializar, em todos os espaços disponíveis, as diferentes perspectivas sobre um mesmo acontecimento.

4.2 Procedimentos metodológicos

Todos os participantes do estudo são professores em atuação na Educação Básica e frequentam as reuniões do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar, sediado na Faculdade de Educação da USP. Em síntese, trata-se de um coletivo docente comprometido com a construção e desenvolvimento de um currículo sensível à diversidade cultural e comprometido com a formação de identidades democráticas, de um currículo multiculturalmente orientado.

Diante da inviabilidade de investigar a prática pedagógica do conjunto dos frequentadores das reuniões, restringimos o grupo de colaboradores àqueles que nos anos anteriores expuseram à leitura crítica do coletivo os trabalhos que desenvolveram nas escolas em que atuam. Após explicarmos os objetivos da pesquisa e a necessidade de trabalhar com parceiros que se considerassem autores de currículos culturais, obtivemos voluntariamente catorze³⁶ adesões. São professores atuantes em escolas das redes privada, estadual paulista e dos municípios de São Paulo, Osasco, Barueri e Várzea Paulista, que passaram a frequentar as reuniões do Grupo de Pesquisas entre setembro de 2004 e março de 2008.

Solicitamos aos professores-parceiros que nos fornecessem um relato de prática escrito,³⁷ por eles considerado representativo do seu fazer pedagógico. Os treze textos recolhidos documentam projetos didáticos concluídos entre o segundo semestre de 2007 e o primeiro de 2010. O menor deles possui quatro páginas digitadas; o maior, quinze.

³⁶ Após os devidos esclarecimentos acerca dos objetivos e procedimentos da pesquisa, todos assinaram um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, incluído no Apêndice deste documento.

³⁷ Incluídos no Anexo A deste documento.

O material reunido, após exclusão do nome do seu autor, foi numerado de 01 a 13 e submetido à leitura e interpretação mediante o confronto com o arcabouço teórico dos Estudos Culturais, do multiculturalismo crítico e da teorização curricular da Educação Física.

Para ampliar a quantidade de dados, depurar ainda mais nossas interpretações e aprofundar a compreensão sobre como os docentes concebem o currículo cultural da Educação Física, seguindo as recomendações de Flick (2009), foram realizadas entrevistas narrativas,³⁸ gravadas em vídeo, com treze professores a partir da seguinte interpelação: relate um projeto didático já desenvolvido que você considere representativo da perspectiva cultural da Educação Física.

A análise da transcrição³⁹ das entrevistas narrativas (relatos orais numerados de 14 a 26) permitiu a redação de pequenos textos interpretativos sobre as características do currículo posto em circulação de maneira discursiva. Esse material compôs os dispositivos de evocação empregados como estratégia para suscitar posicionamentos dos participantes da pesquisa acerca das interpretações do pesquisador e/ou dos colegas⁴⁰ sobre o currículo cultural.

Um segundo encontro foi agendado com treze professores-parceiros para que pudéssemos entrevistá-los conforme os procedimentos do método projetivo. De forma aleatória, os participantes foram interpelados a partir das nossas interpretações dos relatos de prática escritos e orais. Silva e Diehl (2010) entendem que essa forma de fazer pesquisa “possibilita questionar quem produz conhecimento, repensar as relações de poder e discutir a autoria da pesquisa e seus desdobramentos” (p. 103). As entrevistas foram filmadas, e a transcrição⁴¹ das gravações numeradas de 01 a 13.

Para entretecer as interpretações dos professores acerca do currículo cultural da Educação Física, primeiramente, foi necessário analisar suas visões acerca das experiências vividas e compreender os pressupostos que sustentavam seus argumentos. Os posicionamentos emitidos durante a segunda entrevista também foram interpretados mediante o confronto com o referencial teórico do estudo.

Em busca de um entretecimento maior das interpretações, tão logo findaram nossas análises, efetuamos a “devolução, discussão e compartilhamento dos achados” com os professores-parceiros, conforme propõem Molina Neto e Molina (2009) e Günther e

³⁸ As entrevistas foram gravadas em vídeo, conforme recomendam Lankshear e Knobel (2008).

³⁹ Incluídos no Anexo A deste documento.

⁴⁰ Como as entrevistas do método projetivo foram realizadas em dias diferentes, foi possível interpelar os entrevistados com as interpretações dos seus colegas.

⁴¹ Incluídos no Anexo B deste documento.

Sanchotene (2010). Segundo os autores, trata-se de uma estratégia metodológica e política que visa desnaturalizar as práticas fossilizadas pelo uso irrefletido, concorrendo para a criticidade e formação dos participantes do estudo, além de constituir-se em um compromisso ético. Com essa intenção, realizamos uma reunião com todos os participantes do estudo antes da redação final do texto, o que nos deu a possibilidade de novamente submeter nossas interpretações da produção discursiva acerca do currículo cultural da Educação Física às interpretações dos seus autores. A análise dos registros desse encontro desencadeou a revisão de alguns posicionamentos.

Todo esse conjunto de procedimentos viabilizou a elaboração de um círculo hermenêutico e o estabelecimento de uma dinâmica de interpretações entre o todo e as partes e as partes e o todo, visando a interpretações das relações de formas sociais amplas, coletivas e formas singulares, individuais. O objetivo foi ampliar o leque de interpretações, posto que as respostas obtidas foram importantes na medida em que geraram novas perguntas, aumentando o círculo. Trata-se, portanto, de um encontro das interpretações dos participantes e do pesquisador. Tal procedimento tornou possível caracterizar o currículo cultural da Educação Física na ótica dos seus protagonistas, bem como desvelar os elementos que lhe dão sustentação.

Nesse prisma, a tessitura de uma compreensão teórica do objeto de estudo considerou os espaços cotidianos em que o currículo cultural aconteceu, o que permitiu valorizar o fazer curricular como uma produção de sentido. A prática social, lugar onde o conhecimento é praticado, constituiu-se como principal referência. É no espaço prático que a teoria é tecida. Tal proposição, enfatizam Lopes e Macedo (2010), ao reconceituar a prática como o espaço cotidiano no qual o saber é criado, elimina as fronteiras entre ciência e senso comum, entre conhecimento válido e conhecimento cotidiano.

Claro está que não aceitamos os fatos como verdades. As experiências curriculares narradas nem sequer são fatos, mas sim interpretações que partem de observações, gerando uma ou várias compreensões sobre o fenômeno. Trata-se de “um aspecto fundamental da existência humana, pois o encontro com o não familiar sempre exige a tentativa de fazer sentido, de compreender” (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 287). Porém, a compreensão gerada pela interpretação também se dá com aquilo que é familiar, o que justifica a necessidade de deslocamento e estranhamento no ato da pesquisa. Nesse caso, é necessário “desfamiliarizar também as desfamiliarizações convencionais, para chegar a níveis mais profundos de compreensão” (p. 289). Enfim, não existe uma compreensão privilegiada que

produza um conhecimento autorizado. Daí, nesta investigação, a dimensão hermenêutica ter assumido considerável importância.

Concatenada com a bricolagem, a hermenêutica crítica não se propõe a revelar a verdade nem estabelecer a essência de um fenômeno estudado, uma vez que as interpretações não se constituem como mimese da realidade. Considerando o currículo como um artefato cultural discursivamente produzido e considerando também que “as expressões da produção cultural devem ser analisadas em relação a outras dinâmicas culturais e estruturas sociais e históricas” (KINCHELOE; McLAREN, 2006, p. 297), nos debruçamos sobre os discursos docentes para compreender qual currículo colocaram em ação.

Diante dessa empreitada, nos arriscamos a interpretar as relações que orientam e constroem a legitimação de uma determinada arquitetura curricular, obviamente estruturada e moldada segundo relações de poder específicas. O entendimento de poder, repetimos, aparece aqui no sentido foucaultiano, não como um aspecto destacado na elaboração do currículo, mas como a própria base das relações sociais. Assim, o que é o currículo cultural da Educação Física ou as práticas que o caracterizam não são determinados por um ou outro grupo que detém ou conquista o poder, pois o poder invade todos os aspectos da construção curricular por estar na base das relações entre os atores nela envolvidos.

No âmago desse processo, compreender o que leva os docentes a legitimarem determinadas ações e interditar outras permitiu elucidar o processo mobilizado discursivamente para levar a cabo o currículo cultural. Feito isso, acreditamos, emergiram interpretações (temporárias) relevantes não somente para os debates travados no âmbito acadêmico, como também para as políticas de formação inicial e contínua de professores de Educação Física.

5 ENTRETECENDO AS INTERPRETAÇÕES

Podemos pensar que um currículo é uma linguagem. Ao conceber um currículo como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáfora, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes... Assim como o dotamos de um caráter eminentemente construcionista. Ao atribuir essa condição “linguageira” a um currículo, dizemos que a natureza de sua discursividade é arbitrária e ficcional, por ser histórica e socialmente construída. Que seu discurso fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo, e de atribuir-lhe sentidos. (CORAZZA, 2001, p. 10).

As palavras que utilizamos para nomear as coisas, os fatos e a realidade são produtos de um sistema de significação, ou de significações, em disputa com outros sistemas. Um currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva (e também não discursiva), que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de posicionar os sujeitos.

Em resposta à questão que a própria autora colocou: “O que quer um currículo?”, Corazza (2001) diz que um currículo quer formar um sujeito que lhe permita reconhecer-se nele. Na sua opinião, o caráter de um currículo revela-se pela forma como trata os grupos que dispõem de menor poder, seja por condições de classe social, etnia, gênero, religião, faixa etária, saúde, dimensões corporais, tempo de escolarização, orientação sexual etc.

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

Quando os professores-parceiros ousaram romper com a tradição da área, mesmo na ausência de modelos ou guias de referência, construíram e desenvolveram conjuntamente com seus alunos o currículo cultural⁴² – vertente apenas imaginada no âmbito acadêmico – e mostraram mais uma vez que a escola é um espaço de produção de conhecimentos relevantes produzidos a partir da ação.

Colocar em ação o currículo cultural da Educação Física...

⁴² Seguindo o raciocínio de Veiga-Neto (2000) e Corazza (2001), para os quais não existe distinção entre o discursivo e o concreto, neste capítulo empregamos as expressões currículo cultural, multicultural crítico ou pós-crítico para referirmo-nos às práticas narradas pelos participantes do estudo, mesmo que as nossas interpretações tenham dado visibilidade a uma série considerável de ressalvas às concepções embutidas nos discursos docentes.

[...] nada mais é do que pensar a educação do mesmo modo que um artista vive a sua arte. A escrita-curriculo, tal qual a escrita-artista,⁴³ encontra-se em fluxo constante. Nela não há distinção entre teoria e prática. A teoria é tecida sobre a prática educacional. Todo conhecimento delineado é interpretativo, parcial e processual. Vive um devir permanente, continuamente modificado. (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 227).

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

Para alcançar o intento, recorreremos ao entretecimento das interpretações do pesquisador sobre os relatos de prática orais e escritos e sobre as entrevistas, ocasiões em que nossos posicionamentos também foram interpretados pelos professores-parceiros.

Primeiramente, é importante alertar sobre uma provável contaminação das nossas análises, dada a impossibilidade de concebermos os professores-parceiros como meros informantes da pesquisa. Para nós, são companheiros de trincheira. Lutamos ombro a ombro em defesa das mesmas bandeiras política e pedagógica. Investimos muito tempo das nossas vidas na construção e experimentação de um currículo de Educação Física que correspondesse ao projeto de sociedade que partilhamos. Como não é do nosso feitio abandoná-los no campo de batalha, é lícito dizer que o presente estudo tem um certo sabor de avaliação e reflexão sobre o nosso próprio trabalho.

Ao colocarem em ação uma proposta curricular que tenciona a formação de sujeitos para promoção e luta pela equidade social, os professores-parceiros caminharam por trilhas incertas; por isso, recorrem ao diálogo, decisões e atuações fundadas na responsabilidade individual e coletiva. Ora, o currículo cultural traz implicações para as formas de regulação política e pedagógica quando coloca no mesmo patamar as técnicas científicas e culturais, os saberes acadêmicos e do cotidiano, a ciência moderna e outras formas de fazer ciência. Por tudo isso, e de certa forma vislumbrando o incômodo trazido por tantas incertezas, foi interessante ler e ouvir os relatos dos docentes sobre os projetos que desenvolveram,⁴⁴ mesmo

⁴³ “Na concepção da escrita-artista, não há distinção entre teoria e prática: a escrita não é uma teoria sendo feita sobre a prática educacional, que cobiçaria atingir a sua essência, descobrir as suas leis ou reduzi-la a seus conceitos.” (CORAZZA, 2006, p. 33-34).

⁴⁴ O emprego do tempo pretérito ao longo deste capítulo visa manter fidelidade com os dados coletados. Todo o material recolhido faz referência a projetos didáticos já encerrados.

que Kincheloe (2007) não nos deixe esquecer de que se trata de interpretações sobre o ocorrido. Assumindo toda a responsabilidade pela escrita, sublinhamos desde já nossa inteira cumplicidade com a perspectiva adotada. Ou seja, esboçamos mais uma interpretação.

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

O entretecimento das interpretações sobre os relatos de prática escritos e sobre as transcrições das entrevistas evidenciou que a seleção das manifestações corporais abordadas no currículo cultural da Educação Física, sua distribuição ao longo do período letivo bem como a elaboração e condução das atividades de ensino, quando confrontadas com os referenciais teóricos dos Estudos Culturais, do multiculturalismo crítico e da teorização curricular da Educação Física, apresentaram características que ora se aproximaram, ora se distanciaram, indicando uma certa idiossincrasia com relação ao currículo posto em ação. Sem a menor pretensão de produzir a verdade, consideramos que a reflexão sobre o fenômeno possa contribuir para ampliar a compreensão a respeito do tema e fomentar debates nos círculos docentes e acadêmicos eventualmente interessados na problemática.

5.1 Alicerces do edifício curricular cultural da Educação Física

Apesar de a tessitura de comparações não figurar dentre os objetivos do presente estudo, atribuímos relevo aos aspectos que, durante a interpretação do material coletado, indicaram certa ruptura com a tradição da área. A produção discursiva dos professores-parceiros (relatos orais, escritos e entrevistas) explicita que o currículo cultural apresenta determinadas características que se diferenciam das demais propostas curriculares da Educação Física. Vistos conjuntamente, os elementos identificados sinalizaram a

peculiaridade da proposta sob análise e permitiram-nos desvelar os elementos teóricos que deram sustentação às experiências investigadas.

A analogia com a construção civil, a qual recorreremos nestas interpretações, inspirou-se na noção construtiva e não linear defendida por Doll Júnior (1997), para quem “um currículo construtivo é aquele que emerge através da ação e interação dos participantes; ele não é estabelecido antecipadamente” (p. 178). Nosso estudo demonstrou que essa construção não se dá sobre o “nada”, ela precisa de uma base que lhe dê suporte, a qual denominamos alicerces do currículo cultural da Educação Física.

Não é impossível que um ou outro alicerce possa ser encontrado também nos currículos desenvolvimentista, psicomotor, esportivista ou da saúde. O que nos chamou a atenção foi o fato de identificar sua presença concatenada nos projetos didáticos relatados, o que conferiu solidez e especificidade à proposta. Se existe alguma hierarquia entre os alicerces, ela se manteve invisível; as ferramentas que empregamos na interpretação dos materiais recolhidos permitiram-nos tão somente inferir sua existência e descrevê-los.

As interpretações dos relatos orais e escritos fizeram-nos perceber a importância que o currículo cultural da Educação Física atribui à articulação com os objetivos mais amplos da instituição educativa e ao reconhecimento e valorização da cultura experiencial dos alunos. Fazendo alusão à idiosincrasia supracitada, é prudente destacar a existência de um gradiente tanto na consonância de intenções com a missão educativa institucional, quanto na atenção destinada ao patrimônio cultural corporal.

Notei que precisaria conhecer o projeto da escola, a rotina dos alunos, o planejamento e planos de aulas, bem como as representações das próprias crianças. Isto posto, realizei na primeira semana do ano letivo algumas buscas que pudessem contribuir para a compreensão desta nova experiência pedagógica. Após essa busca, verifiquei o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar e constatei apenas duas referências a esta etapa da escolarização. Após verificar o PPP, analisei o documento que visa orientar a prática docente no município. Encontrei neste documento a recomendação de que a Educação Infantil I e II deve ser essencialmente lúdica, fundada na experiência e no prazer de descobrir e desvendar a vida. (RELATO 01).⁴⁵

A manifestação corporal foi escolhida a partir das discussões do Projeto Pedagógico da escola, que focou uma concepção de aluno como leitor e escritor do mundo, e do desdobramento do Projeto Especial de Ação (PEA), que tinha como objetivo a aproximação entre a escola e a comunidade. (RELATO 05).

⁴⁵ Referência aos relatos de prática constantes do Anexo A.

A Prefeitura também tem o Projeto Ler e Escrever, então eu precisava fazer esta articulação, o projeto da Prefeitura, o que a escola estava necessitando naquele momento e o componente da Educação Física. (RELATO 23).

No início de 2010, os professores, em horário coletivo após avaliação do ano de 2009, constataram que a falta de interesse pelo conhecimento e falta de respeito entre os atores da comunidade escolar eram as maiores problemáticas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Sendo definido para o Projeto de Ação Educativa trabalhar os seguintes temas: Respeito, Ética, Cidadania e Valorização do Conhecimento. (RELATO 11).

A vinculação do currículo da Educação Física com as finalidades educativas institucionais são explicitadas de variadas maneiras. O Relato 09, por exemplo, narra com riqueza de detalhes o processo de construção democrática do Projeto Pedagógico em virtude dos problemas enfrentados pela comunidade escolar. As discussões envolveram representantes de diversos setores dessa comunidade, culminando com o tema “Integração cidadã: um caminho para o respeito às diferenças”. Uma das metas estabelecidas coletivamente no ano anterior, que enfatizava o letramento e o protagonismo de toda a comunidade, também fora mantida e, finalmente, um último fator a influir na decisão foi a política educacional oficial do município, por definir que as escolas deveriam seguir um programa voltado para o desenvolvimento das competências leitora e escritora.

Concebendo o componente como partícipe da formação dos sujeitos pretendidos pela unidade escolar, sobretudo quando os objetivos educacionais são fruto de debates e decisões coletivas, o currículo cultural da Educação Física foi buscar no reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade o elo com projeto pedagógico institucional (LIMA, 2007).

Atenta a esses temas, percebi que parte dos alunos(as) frequentavam as aulas de Educação Física com a camisa do seu time de futebol preferido. A partir dessa observação, realizei uma pesquisa com duas turmas de 3º ano (7ª série) e quatro turmas do 4º ano (8ª série) do Fundamental II perguntando para que time torciam. Surgindo como resposta: São Paulo Futebol Clube, Corinthians, Palmeiras, Santos, Flamengo, gerando grande interesse entre todos. A partir desta constatação considerei a manifestação corporal futebol pertinente para o desenvolvimento do projeto, articulando-o aos temas do projeto da unidade escolar. Iniciei uma roda de conversa com as turmas, anunciando o futebol como manifestação a ser estudada. (RELATO 11).

A manifestação corporal foi escolhida a partir das discussões do Projeto Pedagógico da escola, que focou uma concepção de aluno como leitor e escritor do mundo, e do desdobramento do Projeto Especial de Ação (PEA), que tinha como objetivo a aproximação entre a escola e a comunidade. Após essas decisões coletivas e tomando como base as observações realizadas no ano anterior, nas quais percebi que alunos e a comunidade tinham as danças como um momento de lazer e diversão, escolhi as danças como

manifestações corporais a serem estudadas nas aulas de Educação Física. (RELATO 05).

Buscando evidenciar uma educação onde fosse possível caminhar para além do que postulavam as fontes consultadas e legitimar a Educação Infantil, pautei o trabalho por questões apresentadas pelas crianças para que pudessem ter legitimados e ampliados os elementos de sua cultura corporal e oportunizado o espaço para se manifestarem, valorizando a expressão de cada uma e não apenas ter a Educação Infantil como um local de promoção exclusiva do brincar, do cuidado e higiene. (RELATO 01).

Obviamente, não se trata de uma operação corriqueira. Além de possuírem clareza sobre as intenções educativas da escola em que atuam, os professores-parceiros procuraram extrair dentre o vasto repertório cultural corporal acessado pelos alunos um tema cujo estudo coadunasse com os objetivos institucionais. Adotada essa precaução, a temática abordada considerou as decisões coletivas estabelecidas com a comunidade escolar. A teorização curricular da Educação Física confere especial atenção à articulação entre os objetivos institucionais e o patrimônio cultural corporal da comunidade.

Após a assembleia de escola, a assembleia docente e a assembleia de classe, o grupo de alunos e o professor problematizarão uma determinada manifestação da cultura corporal a partir dos conhecimentos disponíveis. (NEIRA; NUNES, 2006, p. 243).

O processo democrático de planejamento de ensino encontra ressonância na socialização ascendente defendida por Padilha (2002). Tomando como base as metas da escola elaboradas coletivamente, os objetivos específicos do componente e a cultura patrimonial dos alunos, os professores decidiram quais manifestações corporais seriam problematizadas naquele período letivo.

Contudo, uma análise mais detalhada dos relatos escritos e orais expôs um certo grau de subjetividade empregada pelos docentes no momento de escolha do tema de estudo. Observe-se que no Relato 01 a concepção de que uma Educação Infantil “deve ser essencialmente lúdica, fundada na experiência e no prazer de descobrir e desvendar a vida” faz com que o leque de escolhas para a manifestação cultural corporal seja extremamente amplo. Qualquer tema, desde que identificado no patrimônio local, poderia ocupar o currículo.

A concepção de aluno como leitor e escritor do mundo presente no Projeto Pedagógico da escola do Relato 05 e a intenção de aproximar a instituição da comunidade, exposta no Projeto Especial de Ação, acabaram por incorrer em idêntica falta de objetividade.

Novamente, desde que presentes na comunidade, diversas manifestações poderiam ter sido abordadas. Afinal, por se constituírem em textos da cultura, quaisquer brincadeiras, esportes, danças, ginásticas ou lutas portariam os códigos dos grupos culturais que as produziram e reproduziram, sendo passíveis de leitura.

“Respeito, Ética, Cidadania e Valorização do Conhecimento” e “Integração cidadã: um caminho para o respeito às diferenças” foram, respectivamente, os temas eleitos pelo Projeto de Ação Educativa e pelo Projeto Pedagógico considerados pelos docentes que escreveram o Relato 11 e o Relato 09. Reproduzindo os casos anteriores, em ambas as situações, muitas práticas corporais conhecidas pelos alunos eram passíveis de se transformarem em objetos de estudo.

A constatação dessas questões pode ser interpretada de duas formas. Em primeiro lugar, o grau de abertura conferido à redação dos documentos escolares (Projeto Pedagógico, Projeto Especial de Ação e Projeto de Ação Educativa) em nada colabora para a definição da temática curricular da Educação Física. Talvez tenha sido essa percepção o que levou os professores responsáveis pelos relatos 02, 03, 04, 06, 07, 08, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25 e 26 a preocuparem-se tão somente com o patrimônio cultural corporal comunitário no momento da definição dos temas a serem contemplados. Eles nem sequer fizeram referência aos documentos escolares. Em segundo lugar, não se pode descartar a possibilidade de os docentes terem atentado exclusivamente aos títulos dos projetos institucionais, sem empreenderem uma leitura mais cuidadosa dos objetivos educativos, o que, provavelmente, permitiria uma seleção mais criteriosa dos temas curriculares.

Em alguns casos, nota-se que, mesmo sem considerar os projetos definidos coletivamente, o currículo cultural da Educação Física posto em ação levou em conta os objetivos específicos do componente, descritos nas orientações oficiais do sistema de ensino.

Com a proximidade do fim do ano letivo e apresentação de encerramento das atividades escolares, propus aos alunos, orientada pelas expectativas de aprendizagem das Orientações Curriculares do Município, que elaborassem coletivamente e democraticamente uma apresentação para a escola. (RELATO 03).

Neste momento, revisei o Documento de Orientações Curriculares, acima citado, a fim de selecionar as Expectativas de Aprendizagem que dialogavam com o projeto. Duas Expectativas foram pensadas inicialmente: Respeitar nas vivências e demais ações didáticas o direito de expressão dos colegas; Organizar e executar formas de brincar que visem ao envolvimento coletivo. (RELATO 06).

Em posse dos diferentes discursos, elaborei algumas expectativas de aprendizagem retiradas das Orientações Curriculares do Município: - Mediante as diversas vivências, compreender os processos de transformação ou inibição dessa forma de manifestação corporal; - Socializar, interpretar, ampliar e aprofundar os conhecimentos pertencentes à manifestação corporal denominada capoeira. (RELATO 07).

Percebe-se que os professores-parceiros não trabalharam às cegas, tampouco desenvolveram seu trabalho por sua própria conta e risco. Na esperança de que a escola acompanhasse a proposta curricular oficial, buscaram apoio no documento municipal que fornece orientações para a organização da prática pedagógica, o que não deixa de ser um sinal de preocupação com a execução coletiva da tarefa educacional. Uma possível explicação pode ser encontrada na justificativa fornecida por um dos professores-parceiros quanto à opção pela perspectiva cultural da Educação Física.

A perspectiva do ensino de Educação Física discutida nas reuniões do Grupo de Referência do qual participei, e que se encontra presente nos documentos oficiais do município, concebe o movimento humano como forma de linguagem. Nela, o corpo é visto como texto que veicula códigos culturais, sociais e biológicos a serem lidos, interpretados e analisados nas aulas. Entender que o corpo é entendido como texto significa vislumbrá-lo como produto cultural. Ou seja, as formas de falar, andar, jogar, dançar de uma pessoa configuram-se a partir de uma gestualidade grupal que tem por objetivo expressar seu patrimônio cultural, o que significa dizer que, num cenário democrático, diferentes corpos com diferentes marcas culturais se relacionam e enxergam o mundo pela lente da sua cultura. Portanto, nessa visão de Educação Física, é pelo corpo que se revela a identidade cultural de um grupo. (RELATO 09).

Não obstante, a preocupação com a correspondência aos objetivos educacionais mais amplos, por nós considerada o primeiro alicerce do currículo cultural da Educação Física, embora presente em vários relatos analisados, mostra-se intermitente. Nem todos os professores selecionam as temáticas de trabalho a partir das demandas institucionais. A justificativa para a empreitada personalista recai sobre a fragilidade de tudo o que envolve o projeto pedagógico, faceta diagnosticada pelos participantes do estudo.

Se você trabalha dentro de uma instituição, você tem que seguir as normas. Sei também que é um campo de lutas e você deve lutar para que as coisas que não concorda se modifiquem. Mas você tem que seguir os documentos da instituição. Também é possível que o professor não concorde com a ideologia, com o pensamento da instituição. Ou também desconhecimento,

falta de informação. Muitas vezes, a própria instituição não exige que no planejamento se utilize esses documentos. (PROFESSOR 09).⁴⁶

Eu tento olhar para os objetivos da escola, mas muitas vezes não têm a ver. Eu tento pelo menos. Às vezes, os objetivos da escola não estão bem definidos. Acho que é esse o problema. Ou eles são definidos e os professores não os entendem. O modo como o projeto da minha escola é feito dá vontade de desvalorizá-lo. Na minha experiência, participando da sua confecção, não dá vontade de valorizar. Mas, de certa forma, nem que for um pouquinho, eu consigo ir no caminho das coisas que acontecem na escola. Será que as pessoas não olham ou não conseguem? Às vezes a pessoa não participou da elaboração do projeto ou participou e percebeu que o projeto é colado de outro lugar, ou que é sempre o mesmo, não há nenhum momento para pensar no projeto da escola, o que é mais importante naquele ano, o que é mais importante nos dois próximos anos, então, também não vê muito sentido e prefere trabalhar sozinho. É o que acontece muitas vezes. Eu acho que acontece isso. Ou passa um período tentando e não consegue, ou vê o descaso das outras pessoas. Pensa: já que não dá para trabalhar coletivamente, vou fazer o meu trabalho direito. (PROFESSOR 13).

Apesar da validade do ponto de vista dos professores, não deixa de ser interessante notar que os profissionais que em outros momentos se mostram comprometidos com a construção de uma sociedade menos desigual, algo viável mediante a democratização das relações, encontraram (ou fabricaram) condições propícias nas salas de aula, mas não desfrutaram da mesma “sorte” na sala dos professores, naqueles momentos destinados à construção coletiva dos projetos escolares.

O fenômeno não se repetiu com relação à consideração da cultura corporal patrimonial dos alunos por ocasião da elaboração e do desenvolvimento curricular da Educação Física. Muito embora alguns o tenham feito de maneira desassociada do projeto escolar, a maior parte dos relatos coletados deu a entender que a prática pedagógica desenvolveu-se em profunda sintonia com a cultura de chegada, comumente vista como subordinada pela cultura dominante (GIROUX; SIMON, 2005).

Como ponto de partida das ações didáticas, julguei necessário conhecer as práticas sociais pertencentes à comunidade, para que, partindo dos dados obtidos, pudesse elaborar as ações didáticas sobre a manifestação que seria contemplada nas aulas. A fim de coletar mais informações a respeito das práticas que as crianças realizavam nos momentos extraescolares, visitei o bairro da escola no final de semana, o que possibilitou notar crianças maiores que aquelas da Educação Infantil e adolescentes realizando brincadeiras de pega, brincando com bicicletas, basquete na rua, atividades no parquinho do bairro (balanças, escorregador e bolas na areia). (RELATO 01).

⁴⁶ Referência às interpretações dos docentes constantes do Anexo B.

Nas primeiras semanas do ano letivo de 2010, com turmas das 4^{as} séries, propus a elaboração de mapas que caracterizassem todas as práticas corporais constatadas no percurso que os alunos realizam de casa até a escola. Tendo por objetivo identificar o patrimônio cultural corporal disponível nas circunvizinhanças da escola, a atividade consistiu em observar as manifestações corporais (ou os ambientes em que elas acontecem) durante o período de uma semana e realizar o registro com bastante cuidado, indicando as brincadeiras, lutas, danças, ginásticas e esportes verificados, seus praticantes e, se possível, algumas de suas características. No primeiro final de semana também fiz meu próprio mapeamento, utilizando uma máquina fotográfica para registrar minhas descobertas. (RELATO 13).

A temática skate a gente conversou bastante em sala de aula e foi uma temática que eles escolheram junto das discussões e tudo o mais, porque naquele grupo tinha uns cinco ou seis skatistas e aí a gente começou a estudar um pouquinho o skate para entender como é essa prática, como eles trabalhavam, como era fora do colégio, a que espaços eles estavam indo, se existia um espaço para o skate na comunidade, em praças públicas. (RELATO 15).

Durante a primeira semana de aulas, em uma das turmas, os alunos e alunas me questionavam quando iríamos para a quadra para “brincar” e eu respondi que nesse momento nós devíamos saber o que estudaríamos. Essa semana consistiu em engendrar uma breve discussão acerca das brincadeiras que eles e elas conheciam e/ou que já tinham vivenciado, tanto nos espaços fora da escola que costumam frequentar ou na própria escola, em séries anteriores. (RELATO 06).

Durante o ano, assumi duas classes na EMEF Santana.⁴⁷ Ao chegar à instituição de ensino e preparar as aulas, alocadas nos últimos horários do turno, pude apreciar as práticas dos alunos em momentos fora da sala de aula, como o intervalo do lanche e alguns momentos durante troca de aulas. Comecei a observar nestes momentos que alguns grupos escutavam uma música no celular e dançavam. Identifiquei, indagando através de conversas, que se tratava de música eletrônica, o *psy*. Conversei com a turma e verifiquei que a dança não foi uma manifestação corporal inserida no currículo da disciplina nos anos anteriores, o trabalho desenvolvido até o momento priorizava o esporte. A dança só estava presente nos momentos comemorativos da escola. (RELATO 03).

Tomando como base as observações realizadas no ano anterior, nas quais percebi que alunos e a comunidade tinham as danças como um momento de lazer e diversão, escolhi as danças como manifestações corporais a serem estudadas nas aulas de Educação Física. (RELATO 05).

A escola era na região central, próximo à escola, campo de futebol, quadra, local para prática de futebol society, local que os pais das crianças participavam; o campo era treinamento para crianças da idade dos meus

⁴⁷ Todos os nomes próprios citados neste capítulo são fictícios.

alunos, turma de 4ª série, 10 ou 11 anos. E a quadra também; e a quadra society era utilizada pelos pais de alunos, pelos operários que alugavam a quadra e jogavam. Então as crianças tinham o contato muito grande com o futebol, especialmente os meninos, as meninas não, não conheciam muito, sabiam de coisas porque o pai jogava, o irmão treinava, torciam para algum time, não sei se por influência da família ou não, das meninas a influência era torcer por algum clube e também já numa idade de porque o jogador tal é bonito, também já tinha essas relações, mas para os meninos era muito comum. (RELATO 26).

E aí foi assim: eu percebi que eles dançavam, escutavam uma música que até então eu não sabia direito, sabia que era música eletrônica, mas não sabia direito o que eles estavam dançando e aí eu propus isso na sala de aula, pra gente fazer esse trabalho do *psy*. (RELATO 17).

Com a intenção de conhecer o repertório da cultura corporal dos alunos, e a fim de que pudesse definir a temática a ser estudada, perguntei: quais as manifestações da cultura corporal que conheciam e que vivenciavam? O grupo levou um tempo para ficar à vontade e arriscar algumas respostas; essa atitude se justifica já que a sua opinião nem sempre tem sido solicitada e valorizada; ao analisar as respostas obtidas e os olhares interrogativos, julguei ser necessário esclarecer os conceitos de cultura e manifestação corporal. Tendo compreendido a questão, passei a registrar as respostas no *flip chart*. Pude constatar que a vivência com a bicicleta apareceu com bastante frequência, o que me levou a inferir que estudar essa manifestação faria sentido. A manifestação cultural andar de bicicleta seria, portanto, o tema abordado naquele período letivo. (RELATO 09).

O currículo multicultural crítico requer a implementação de atividades de ensino que levem os estudantes a perceberem a construção da própria identidade cultural, relacionando-a com seus processos socioculturais constituintes e apontando o risco da perpetuação de uma visão homogeneizadora e estereotipada pelos próprios sujeitos (CANDAUI, 2008). A escola deve promover o entendimento dos enraizamentos culturais bem como dos processos de negação e silenciamento de determinados pertencimentos, a fim de reconhecê-los e trabalhá-los no âmbito curricular. Somente assim, acredita a autora, é possível valorizar as diferentes características das “raízes” culturais das famílias de cada um, do próprio contexto de vida, do bairro etc.

Com o intuito de valorizar as raízes culturais da comunidade na qual a escola está inserida, alguns docentes tematizaram durante as aulas as manifestações corporais dos grupos de origem e pertencimento dos alunos. É o segundo alicerce do currículo cultural da Educação Física. Nos dizeres de Kincheloe e Steinberg (1999), isso significa prestigiar no currículo também a cultura dos grupos subordinados. Os autores não querem, com isso, marcar fronteiras a fim de garantir a pureza da cultura de origem ou dos modos de identificação com os quais as manifestações interpelam seus sujeitos.

O que se depreende das falas e registros de alguns dos professores-parceiros, além do trabalho pedagógico a partir do patrimônio cultural corporal comunitário, é a adoção de uma postura investigativa no decorrer da ação didática, possibilitando o reconhecimento dos discursos que atravessam as “raízes” e a forma com a qual as práticas da cultura corporal são mencionadas.

Neste momento propus que, de forma coletiva, os alunos completassem a frase: Luta é... Para organizar esta ação, fixei outra folha de papel pardo na lousa e convidei os alunos a participarem desta atividade. Os alunos participaram com entusiasmo e foram completando a frase e formando uma enorme lista com os mais variados adjetivos: fazer pagar pelo que fez, defesa pessoal, descontentar raiva, provocação, violência, agressividade, muito louco, perigosa, legal, divertida, dolorida, desestressante, selvagem, batalha, morte, sangue, briga, UTI, estranha, raiva, Bruce Lee, inimigos, masculina, esporte. (RELATO 08).

Encaminhei para as famílias, por meio da agenda escolar, um breve questionário visando coletar alguns apontamentos sobre o cotidiano familiar, no seu aspecto lúdico. Esse meio de investigação trouxe algo mais elucidativo que aqueles utilizados anteriormente. A partir deste questionário, foram encontradas três respostas: hominho (boneco), boneca e bola. (RELATO 01).

Tentando socializar as respostas tanto na folha de sulfite, como nas vozes daqueles que não escreveram, fui à lousa e comecei a escrever e reconhecer os conhecimentos que as crianças possuíam sobre as lutas; solicitei que escrevessem as ideias dos colegas na mesma folha de sulfite que levaram para casa. (RELATO 04).

No início do processo de tematização da capoeira, convidei os alunos e alunas a relatarem ou expressarem corporalmente seus conhecimentos sobre esta manifestação corporal brasileira. Em grupos, combinaram suas ações e, seguindo uma agenda de apresentações organizada pelos estudantes, cada grupo expôs suas vivências para a turma. (RELATO 10).

Como a Márcia demonstrava conhecer o assunto em pauta, solicitei que prosseguisse com as explicações. Ela contou que praticava em um Instituto de yoga no bairro de Vila Madalena chamado Surya, que depois vim a saber que é muito conceituado, antigo e com muita tradição. Lá ela aprendia a cultura indiana, a tradição do yoga, posturas, respirações, a meditação. (RELATO 02).

Aí eu fiz um levantamento das práticas que eles tinham, quais espaços em que eles brincavam; é, o futebol tinha sido abordado em outro momento porque era uma coisa que tinha bastante; e aí a gente chegou lá no mapeamento às práticas de vôlei. Eles jogavam bastante na rua e tinha um aluno que tinha uma avó que jogava vôlei. Quando a gente começou a falar de esportes coletivos ele falou sobre o vôlei da terceira idade e foi descrevendo como era, então a gente chegou ao voleibol. E aí, dentro desse

esporte, a gente separou as várias categorias de voleibol. Vôlei de praia, vôlei de quadra, vôlei da terceira idade. Falaram do biribol, que era o vôlei na piscina e tinha o vôlei sentado também, que surgiu, e aí a gente foi vivenciando e fazendo algumas análises de cada tipo desses vôleis. (RELATO 18).

Peguei alguns vídeos do Youtube, porque do pessoal dançando outros estilos de dança, alguns alunos faziam balé, tinha um pessoal que dançava samba, então eu peguei vários trechos de algumas danças e passei para eles, para saber o que eles sabiam sobre aquelas danças. E de novo ali na minha observação aquele grupo que praticava o *psy*, acabou aparecendo também o *psy*, e até me corrigiram: não é o *psy*, é o *rebolation*. Porque eu tinha procurado como *psy*, mas na verdade era o *rebolation*. (RELATO 16).

[...] a gente às vezes enfrentava o preconceito. Às vezes até por alguns professores aqui na escola, porque vindo de um grupo que sempre foi marginalizado, sempre foi visto como maloqueiro, como bandido, a gente tentou desconstruir um pouquinho essa ideia, fazendo essa pesquisa, esse estudo. Ao longo do trabalho, foram apresentadas as falas iniciais, o que eles tinham como conhecimento quando nós iniciamos o projeto, o que eles tinham como ideia de hip-hop, o que eles traziam como experiência e no meio do projeto o que eles já haviam aprendido, acrescentado, ampliado. (RELATO 14).

Observamos que a tematização das práticas corporais dos grupos subordinados integrou-se ao currículo de duas maneiras. Em primeiro lugar, como já foi dito, por meio de uma concepção articulada ao projeto pedagógico da instituição. Essa posição superou a tradicional alocação como “perfumaria” ou *souvenir*, característica do currículo de turistas denunciado por Torres Santomé (1998). Outra possibilidade deu-se mediante a configuração de tema central para um projeto específico do currículo da Educação Física. Em ambos os casos, a prática pedagógica analisada buscou o reconhecimento dos aspectos identitários da manifestação investigada e radicalizou a crítica social e cultural desses artefatos com base na perspectiva dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico.

Em obra anterior (NEIRA, 2007b) denunciávamos que as propostas curriculares da Educação Física psicobiologicamente fundadas desconsideram os conhecimentos produzidos em parte ou totalmente pelos grupos subordinados. Nos currículos tradicionais do componente, não se verifica qualquer interesse com a prática ou o estudo das manifestações corporais oriundas dos grupos desfavorecidos. O absoluto predomínio dos produtos culturais euro-americanos, brancos, cristãos e heterossexuais colabora na formação de identidades superiores para os alunos que percorrem esses currículos com relativo sucesso e na perpetuação das condições de marginalizados para aqueles que reagem ao patrimônio imposto, nele fracassando, devido ao pouco ou nenhum traço identitário.

Para incluir os saberes subordinados no currículo à ação docente multiculturalmente orientada, coube, entre outros elementos, destacar como os sentidos atribuídos à prática corporal foram produzidos, questionando os códigos e os artifícios pelos quais se apresenta ou é representada. Nos dizeres de Candau (2008), isso significa “identificar nossas representações dos ‘outros’” (p. 28). As relações entre as nossas práticas culturais e as dos outros estão carregadas de estereótipos e ambiguidades. Numa sociedade em que a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, é primordial que professores e alunos questionem como algumas manifestações culturais corporais se tornaram legítimas, enquanto outras não.

Entre os exemplos mais contundentes, destacamos o Relato 03, quando tematiza as danças eletrônicas e caminha para discussão do seu surgimento e mecanismos de deturpação que as atingem; os Relatos 05 e 14, por discutirem a cultura hip-hop como forma de expressão do povo da periferia; o Relato 07, ao problematizar o preconceito racial presente na sociedade contemporânea; o Relato 18, quando enfrenta a representação hegemônica do esporte enquanto prática restrita aos jovens; e os Relatos 17 e 21, quando abordaram a construção estereotipada das questões de gênero que envolvem a ginástica rítmica e o balé.

Em se tratando de conhecimentos não canônicos e desprestigiados, a análise social e cultural consiste numa dupla operação de fetichização, o que implica numa reconstrução inversa do processo (SILVA, 2003). O trabalho pedagógico visa reconhecer que o fetiche é um processo de construção. Dessa maneira, as atividades de ensino procuraram desfetichizar⁴⁸ as representações distorcidas acerca das práticas corporais e dos seus praticantes que pudessem ter surgido no início dos trabalhos. Basta observar que inicialmente os alunos rejeitaram a prática da ginástica por considerá-la “coisa de homossexual” (RELATO 21), as alunas recusaram-se à prática do judô por considerá-la masculina (RELATO 04), alguns alunos disseram que pular corda era coisa de menina (RELATO 22) e os meninos não queriam que as meninas jogassem futebol, pois alegavam que elas não sabiam jogar e atrapalhariam as aulas (RELATO 11). No decorrer do percurso escolar, segundo afirmam os autores dos relatos, os estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre as práticas corporais produzidas pelos distintos grupos que compõem a sociedade e os significados que lhes são atribuídos, por eles próprios ou pela cultura hegemônica.

⁴⁸ Na análise marxiana, o fetichismo da mercadoria é a tendência a tomar como sendo “coisas” as relações sociais que a produziram; é como se a mercadoria tivesse vida própria. Desfetichizar seria o equivalente a expor, escancarar os mecanismos de ocultação que produzem o fetiche (SILVA, 2003).

A multiplicidade das vozes no currículo não só permite descobrir novas dimensões de muitas experiências, como também revela outras formas de ver a cultura corporal dominante (NEIRA, 2007b). Devido ao longo tempo de permanência num estado de opressão e esquecimento, a possibilidade de reconhecer as práticas corporais dos grupos subordinados pode sinalizar um novo caminho para definições mais complexas da teoria social e da autoridade ética.

Os grupos oprimidos geralmente adquirem conhecimentos singulares sobre as forças que movem a história (KINCHELOE; STEINBERG, 1999). Na lógica do multiculturalismo crítico, os subalternizados compreendem a cultura dos opressores muito melhor que os próprios opressores.

Nos projetos investigados, observamos que as percepções subordinadas alteraram substancialmente o que vinha sendo denominado por conteúdos da Educação Física. Das 26 experiências narradas, podemos extrair uma extensa relação de conhecimentos raramente presentes nas propostas tecnicistas da Educação Física. Saberes que, ao que tudo indica, foram acessados também pelos professores-parceiros.

Encontramos uma semelhança significativa entre o fenômeno constatado e o campo de recontextualização pedagógica, conceituado por Bernstein (1996) como aquele espaço que gera os enquadramentos, as possibilidades e os próprios espaços da teoria, da investigação sobre educação e das práticas educativas. É o território em que os docentes, gozando de autonomia, recontextualizam textos culturais considerados ilegítimos e opostos, que proporcionam ambientes contra-hegemônicos da produção de discursos.

Cortesão e Stoer (2008) consideram o campo de recontextualização pedagógica crucial para que os professores possam fazer a “gestão da diversidade”. Sua existência faz com que seja possível a apropriação, realocação, refocalização de conhecimentos e o estabelecimento de uma relação entre a escola e as culturas. É no âmbito da recontextualização pedagógica que o professor produz novos saberes no decurso da ação educativa.

Os docentes responsáveis pelos Relatos 05, 14, 16 e 25 aprenderam mais pelo diálogo sobre a cultura subordinada dos jovens amantes do hip-hop, danças eletrônicas e de muitas outras vozes marginais do que através de textos estereotipados e dissimulados divulgados por sujeitos não pertencentes a essas culturas. Destas vozes, adquiriram o conhecimento necessário para iniciar um projeto educacional para os estudantes que cotidianamente exercem um poder de resistência. Exemplo disso foi a participação voluntária dos grupos de break da

comunidade na organização da mostra cultural da escola e na preparação da festa rave. Parafraseando Kincheloe e Steinberg (1999), o conhecimento subordinado configura a base para a formação de agentes culturais que retiram do marasmo os sistemas econômicos, políticos e educativos comodamente instalados, apesar da indigna presença de desigualdades.

O trabalho foi assessorado pela pesquisa e os alunos também tiveram essa oportunidade de perceber que aquela manifestação que fazia parte da sua cultura, da sua comunidade, surgiu em uma outra época, em um outro contexto social, em uma outra situação política. Essa manifestação é uma forma de expressão de um determinado grupo que lutava por um determinado ideal. Foi possível a gente comparar isso também, fazer essas análises, entender por que que a gente às vezes enfrentava o preconceito. Às vezes até por alguns professores aqui na escola, porque vindo de um grupo que sempre foi marginalizado, sempre foi visto como maloqueiro, como bandido, a gente tentou desconstruir um pouquinho essa ideia, fazendo essa pesquisa, esse estudo. (RELATO 14).

Apesar dos indícios de que o trabalho com a cultura corporal subalterna tenha sensibilizado as comunidades escolares que acolheram os trabalhos narrados nos Relatos 05, 14, 16 e 25, Apple e Buras (2008) consideram ingenuidade pensar que a mera inclusão dos conhecimentos “de baixo” no currículo transformará as representações de sociedade que os estudantes construíram. Eles chamam a atenção para as contradições da subalternidade, o fenômeno da internalização do opressor e os riscos de problematizar o subalterno.

“Os grupos oprimidos já são vulneráveis e já são vistos com frequência como atrasados, responsáveis por seu próprio *status* subordinado e até culpados de ‘discriminação reversa’” (APPLE; BURAS, 2008, p. 276). Se não for feito de forma cuidadosa, o trabalho pode voltar-se contra os professores, enfraquecendo laços coletivos dentro da comunidade e deixando os oprimidos mais vulneráveis a alegações de que somos todos oprimidos e opressores de um jeito ou de outro.

Muito embora a maior parcela dos relatos analisados tenha agregado os saberes subordinados com sentido e intensidade desejados pelo multiculturalismo crítico ou intercultural (CANDAU, 2008; CANEN, 2010), uma análise mais detida do material elucidou os procedimentos adotados por alguns docentes ao selecionarem uma prática corporal presente no universo vivencial dos alunos, para, a partir daí, assumirem as rédeas do trabalho pedagógico, posicionando-se no centro da relação e reproduzindo procedimentos didáticos assemelhados àqueles adotados pelos currículos tecnicistas da Educação Física. Consequentemente, estão a “devolver” aos estudantes algo que lhes pertence, mas somente após a sua pasteurização pela cultura escolar. García Canclini (2009) critica com veemência

essa postura de autorização do olhar civilizado para a existência das práticas culturais dos outros.

Para Willinsky (2002), apenas reconhecer as práticas corporais dos estudantes e incorporá-las ao currículo não é suficiente quando o que se pretende é uma ação curricular multicultural crítica, porque esse reconhecimento se apoia em categorias que são, em grande parte, construídas por quem está no poder; por conseguinte, construídas à imagem dele.

Observemos alguns exemplos. No Relato 10, após a eleição da capoeira para estudo naquele período letivo, o professor, sem esperar que as questões dos alunos pudessem indicar os caminhos a serem trilhados, escolheu determinados temas para abordar durante as aulas, dentre eles a participação feminina na capoeira e as maneiras com que a mídia e a sociedade enxergam a luta brasileira. O docente responsável pelo Relato 12 decidiu-se pela discussão das questões raciais relacionadas à prática do futebol americano por dois motivos: os Estados Unidos, país onde a prática é mais frequente, mesmo pertencendo ao chamado Primeiro Mundo, possui sérios problemas raciais; e a constatação da inexistência de alunos negros na escola, apenas alguns professores e funcionários. As narrativas presentes nos Relatos 17 e 19 trazem indícios de que a opção pela ginástica rítmica e pelo balé decorreu de intenções político-pedagógicas dos professores responsáveis. Decidiram-se pela curvatura da vara⁴⁹ visando desestabilizar a hegemonia burguesa e masculina⁵⁰ no currículo da Educação Física.

O combate ao preconceito de gênero ou racial por meio do currículo cultural é uma tônica presente em diversas produções (MOREIRA; CÂMARA, 2008; GOMES, 2008; MOREIRA; CANDAU, 2003; CARVALHO, 2008, entre outras). Nossas análises servem de endosso. Nos referidos relatos, o que se questiona é a condução diretiva do processo pedagógico pelo docente sem que uma leitura da manifestação fizesse emergir tais representações, o que, em se tratando de uma proposta curricular culturalmente orientada, lhes conferiria a legitimidade necessária para a devida problematização.

Veja-se, por exemplo, o caso dos Relatos 18, 19 e 20. Não mencionaram a existência de qualquer conflito que justificasse ações específicas. Apenas descreveram um rol de atividades desenvolvidas pelos alunos sem qualquer alusão a embates identitários, desconfortos ou disputas. Isso pode significar que a temática abordada não suscitava

⁴⁹ Alusão à metáfora empregada por Dermeval Saviani (1992).

⁵⁰ A hegemonia burguesa e masculina no currículo da Educação Física é visível no grande valor atribuído à educação esportiva nas décadas recentes. Castellani Filho (2001) recorda que o esporte, tal qual o concebemos, é uma invenção da sociedade moderna com fins de prática social. Desenvolveu-se, desde seu surgimento, como uma atividade para um determinado grupo social: as elites econômicas e com gênero definido, o masculino.

incômodos por encontrar-se alinhavada ao universo cultural de todos os alunos – diga-se de passagem, algo bem difícil de conceber. É possível também que não existissem as condições necessárias para a expressão de incômodos, ou os incomodados simplesmente silenciaram e não foram percebidos. Uma outra explicação pode ser a omissão proposital dos problemas durante a entrevista narrativa, decorrente, talvez, de uma representação hegemônica da docência como capacidade suprema para lidar com todas as questões que surgem na sala de aula. Nessas condições, o ambiente de ensino é visto como espaço privado de total responsabilidade do professor, a autoridade local.

É interessante constatar o apoio a essa ideia, conferido pela representação de professor como aquele que deve transmitir conhecimentos aos alunos. Alguns docentes acusam a formação recebida nos bancos universitários, a cultura escolar e interpretam as atitudes dos colegas como decorrentes da inexperiência dos alunos com a pedagogia que caracteriza o currículo cultural. Em termos coloquiais, responsabilizam a vítima pelo crime.

Em alguns momentos o professor tem que levar o conhecimento. [...] Vai depender da turma, porque se eles não estão habituados, se não é um hábito esses conhecimentos virem da turma, serem problematizados assim, fica difícil. [...] Eu vejo que muito vai depender da turma. Vai haver o momento em que o professor vai trazer, talvez pelo hábito do professor querer transmitir o conhecimento, mas com o tempo, na medida em que os alunos já transitam pela perspectiva cultural, eu acredito que o trabalho será o professor trazendo em alguns momentos, depois os alunos o tempo inteiro, existe uma troca. Eu acredito que vai mais da turma, da experiência que os alunos têm com essa prática. Eu percebo que em muitas turmas eles esperam que você traga, e aí quando você não traz cria-se uma situação: Ué, você não está trazendo? (PROFESSOR 11).

Eu percebo que há uma cultura escolar em que há uma tendência a não olhar, não valorizar as representações dos alunos. O espaço de luta que nós temos para mudar isso é a JEIF,⁵¹ o horário coletivo. Acontece às vezes do professor chegar na unidade escolar, nem conhece o aluno, vai para lousa e coloca o conteúdo. E durante a aula não procura ouvir, nem procura saber por que o aluno tem aquela representação ou porque age daquela forma, porque tem aquela forma de reagir diante de algumas situações. (PROFESSOR 01).

Eu imagino que é uma questão de formação dos professores. A formação nas faculdades ainda é muito técnica. O conjunto não é homogêneo. Temos professores que estão há muito tempo aqui e não se prendem ao conteúdo pré-estabelecido. Ao mesmo tempo, você tem professores recém-formados, tanto de universidades públicas como privadas, que estão indo para o caminho técnico. De não conhecer o aluno e já chegar na sala de aula e tocar matéria. Essa é uma questão que preocupa. [...] O aluno não consegue

⁵¹ Horário de trabalho pedagógico coletivo na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

acessar aquilo. Está longe da realidade dele. A gente identifica que uma das questões da indisciplina seja essa. (PROFESSOR 01).

Até consigo enxergar um jeito de trabalhar com os conhecimentos sem ferir aquela cultura que ali está. Mas a gente sai da faculdade, eu, por exemplo, formei em 2006, há cinco anos. Você sai da faculdade e tem que ensinar. Eu paro nisso. Vamos trazer a cultura como ela acontece. Eu tenho alguma dificuldade. Por exemplo, o funk. O meu desafio é trabalhar a cultura como ela acontece, como ela ocorre, quem faz parte, quem participa, quem produz. (PROFESSOR 06).

Mas nem todos os participantes do estudo foram condescendentes com a situação. Alguns, quando instados a posicionar-se sobre o assunto, manifestaram sua discordância com relação às justificativas dos colegas.

O professor devolve os conhecimentos dos alunos de outra forma porque a escola desvaloriza as práticas e conhecimentos dos alunos. Aí o professor tenta higienizar isso para trazer a discussão. Isso não deve acontecer na perspectiva cultural. Muitas vezes o próprio professor tem uma representação negativa sobre o funk, por exemplo, como uma coisa ruim e que trazer isso para a escola seria veicular e fortalecer essas questões que são condenadas pela sociedade. Acho que é uma tentativa de higienizar. Isso não conversa com a perspectiva cultural. Para mim, higienizar e pedagogizar é a mesma coisa. (PROFESSOR 10).

Você faz o mapeamento. Aí apareceram determinadas práticas lá, das crianças, da vivência, do entorno. Aí você tem certas expectativas de aprendizagem. Você almeja que os alunos aprendam algo. Para isso você não poderá ficar somente na vivência daquilo que apareceu no mapeamento. Se, de repente, aquilo que a gente vem discutindo com os alunos faz surgir no grupo outros questionamentos com relação à prática corporal, se estiverem vinculados àquilo que você está discutindo, isso pode ser trabalhado ali. Desde que tenha partido daquele contexto que você está, com aquela prática. (PROFESSOR 07).

Também constatamos situações em que, mesmo focalizando práticas corporais produzidas pelos grupos subjugados, a abordagem deu-se de forma superficial e descontextualizada, priorizando a manutenção do ambiente calmo nas aulas por meio do enfoque nos aspectos performáticos voltados à produção da gestualidade, em detrimento da incitação a uma postura questionadora por parte dos alunos.

Reconhecer o repertório cultural corporal e tematizá-lo no currículo não é uma tarefa tão fácil. Torres Santomé (1998) e Candau (2005) nos recordam a existência de questões discriminatórias específicas que poderão passar despercebidas pela mera inclusão no

currículo, sem fazer emergir pontos para questionamento das práticas corporais com as quais os alunos se identificam.

É fácil constatar que no Relato 19 a plasticidade das variações do basquetebol não deixou espaço para a discussão dos grupos em que são produzidas, as regiões periféricas das grandes cidades. Já nos Relatos 20 e 23, a preocupação com a vivência de um grande número de brincadeiras ou as suas necessárias modificações para atendimento das características das turmas não criou oportunidades para que os alunos pudessem refletir sobre as condições de produção e reprodução desses artefatos na sociedade contemporânea, suas trajetórias e seus grupos representantes.

Levar os alunos na conversa é mais cômodo para o professor, mais fácil do que futucar a ferida. Futucar a ferida vai fazer emergir coisas que talvez você não esteja preparado e, portanto, não queira mexer. É isso o que acontece. (PROFESSOR 05).

Apoiados em Canen (2010), identificamos nesse procedimento alguns traços do multiculturalismo “reparador”. O tom compensatório perceptível na ausência do combate aos preconceitos, ao invés de unir os estudantes à sua história, amplia ainda mais seu afastamento, em virtude da falta de discussões acerca das conexões das manifestações da cultura corporal com o passado (o que elas expressavam no seu contexto real de produção) e o presente (a transformação sofrida ou imposta pela indústria cultural e pelas mudanças sociais) e também em virtude da falta do necessário reconhecimento dos problemas enfrentados pelos grupos nos quais as práticas se originaram, reproduziram e hibridizaram.

Como destacam McLaren e Farahmandpur (2002), a ênfase pedagógica dada muitas vezes contribui para ocultar os modos de ser, pensar e agir desses grupos. O resultado só pode ser a desqualificação dos saberes dos oprimidos, impedindo-os de aprender mais sobre sua cultura e compreender suas condições de opressão.

Nesse sentido, as produções discursivas dos professores-parceiros deixam transparecer que o estudo de manifestações corporais pertencentes aos grupos de origem dos alunos termina, por vezes, tendo seu significado distorcido. Constatação semelhante havia sido identificada em investigação anterior (NEIRA, 2010b). Não devemos confundir a tematização da cultura patrimonial de chegada com posicionamentos relativistas.

Os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico rejeitam veementemente as concepções que compreendem as culturas como algo fechado e que não entram em contato umas com as outras, tal como advoga o relativismo. Relativismo não é o oposto do

universalismo (HALL, 2003). Universal é o oposto de particular. Hall explica que as culturas particulares se estabelecem por um sistema diferencial. A negociação e participação de qualquer reivindicação de uma cultura particular implica na aceitação do sistema de diferenças.

Retomando os ensinamentos da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005), é sempre útil recordar que não se trata de permanecer na cultura dos alunos, mas sim reconhecer os saberes dela provenientes, favorecendo a sua ampliação mediante o entrecruzamento com o repertório disponível em outras culturas. Os professores-parceiros demonstram concordar com a nossa interpretação.

Se você valoriza só a cultura de chegada, se a escola é o espaço da diversidade, nós precisamos ir além disso, trazer diferentes culturas para dentro da escola. Às vezes, até a cultura dos alunos não é bem analisada. Num primeiro momento, a gente fica pensando que aquela é a cultura dele, mas a cultura pode ser mais ampla. Eu acho interessante trazer manifestações que são de outros povos, de outra comunidade, de outra cultura, justamente para trabalhar dentro da escola a diferença. Então não acho que é só a cultura de chegada. São as duas coisas. Isso vai depender também do tempo que o professor está na escola. É importante valorizar a cultura de chegada num primeiro momento que você não conhece os alunos, até para valorizar essas identidades. E com o tempo, o professor vai reconhecendo a escola, percebendo sua identidade, se apropriando mais do projeto da escola. Precisa tomar cuidado com isso, não ficar somente na sua cultura, trazer outras culturas. (PROFESSOR 01).

As práticas estão na sociedade. A escola tem que preparar para a sociedade. Por que a gente precisa ficar preso aos saberes dos alunos? Fazer escola é fazer cultura. Tudo você pode tematizar com eles. Vai depender do projeto da escola, dos documentos, daquilo que está manifestando. A tendência é trabalhar com os conhecimentos da comunidade local, partir dela e depois ampliar. Mas isto não te limita a trabalhar outros conhecimentos. Você pode trabalhar o conhecimento que você quiser. (PROFESSOR 08).

Interpretados com base no referencial teórico do multiculturalismo crítico, os posicionamentos dos entrevistados chamam a atenção para a importância de se promover a justiça curricular no momento de selecionar os temas de estudo. Por conseguinte, temos um terceiro alicerce de sustentação para o edifício curricular cultural da Educação Física.

Concebido segundo os princípios da justiça social, um currículo elaborado de forma justa mantém-se atento ao modo como se privilegiam certos conhecimentos em detrimento de outros, certos discursos em detrimento de outros, certas identidades em detrimento de outras, certas vozes em detrimento de outras, atuando no sentido de modificar as condições de

minimização e desqualificação das temáticas pertencentes aos grupos não hegemônicos. Além disso, age na efetivação da justiça no ato da vivência curricular (CONNELL, 1993).

É possível inferir, com base na justiça curricular, que uma distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal a partir do seu grupo social de origem prestigia, pela valorização do patrimônio cultural corporal tradicionalmente excluído do currículo, a pluralidade dos grupos presentes na escola e na sociedade. Essa medida visa romper com a exclusividade de valores que intensificam noções de superioridade/inferioridade que atribuem conotações discriminatórias aos setores sociais em desvantagem nas relações de poder.

No Relato 08, ao focalizar a manifestação cultural “lutas”, o professor fez questão de problematizar os desenhos em que meninas apareciam lutando. A mesma preocupação foi explicitada no Relato 04, quando imagens de mulheres participando de competições de judô foram propositalmente selecionadas para exibição aos alunos. A vivência dos vários tipos de jogos de queimada narrados no Relato 06 buscou um equilíbrio entre aquelas conhecidas pelas crianças, as apresentadas pelos adultos, além das queimadas praticadas pelos familiares durante a infância, neste caso, descobertas por meio de pesquisas e entrevistas. A tematização das danças eletrônicas ou do hip-hop na escola, por si mesmas, já se constitui em exemplo de justiça curricular, pois, segundo informações presentes nos Relatos 03, 05, 14 e 16, a motivação para sua inclusão no currículo deu-se justamente pelo aspecto monocultural da Educação Física até então em vigor nas instituições. O mesmo pode ser dito do questionamento da prevalência de práticas corporais masculinas promovido pelos Relatos 17 e 21.

Pela atenta seleção, enfatiza Torres Santomé (1998), valorizam-se no currículo diversos saberes culturais e, em função disso, os alunos podem entender a heterogeneidade social mediante a democratização das políticas de identidade e a validação da diversidade da cultura corporal.

Eu percebi também que, como a seleção do currículo é uma questão política, os professores vão selecionando alguns conhecimentos e eles deixam outros à parte, uma questão política mesmo. Os alunos não estavam observando que dentro da Educação Física seria possível trabalhar outros conhecimentos culturais, os das meninas, então estava fortalecendo muito para o conhecimento cultura branca, heterossexual. Eu penso que é inconsciente por alguns, eu penso que em grande parte está naturalizada essa identidade da educação física com a questão do esporte para alguns, não dá para generalizar, mas eu penso que em grande parte das pessoas é inconsciente mesmo. Em outros é consciente, mas a dificuldade em lidar com os conhecimentos que não fazem parte da cultura do professor significa lidar com o chão que é meio movediço, fica com medo de trabalhar com essas

questões ou percebe também que os alunos têm seus saberes que não podem ser trabalhados na escola. (PROFESSOR 08).

Mas não se trata simplesmente de preencher o currículo com práticas corporais pertencentes aos grupos minoritários. Não basta oferecer aos alunos, salienta Willinsky (2002), um passeio comparativo pelas diferentes culturas para que eles aprendam seu valor relativo. Dependendo de como isso é feito, a comparação leva facilmente à supervalorização da cultura hegemônica.

As atividades de ensino atentas à justiça curricular promoveram, entre outras situações, a desconstrução da maneira hegemônica de descrever o outro cultural (SILVA, 2000a). No entender de Costa (2010), desconstruir não é destruir, desconstruir requer procedimentos de análise do discurso (nos moldes adotados por Foucault), “que pretendem mostrar as operações, os processos que estão implicados na formulação de narrativas tomadas como verdades, em geral, tidas como universais e inquestionáveis” (p. 140). A desconstrução põe a nu as relações entre os discursos e o poder.

O Relato 07 contém uma representação interessante da justiça curricular. Inicialmente, os alunos referiam-se à capoeira e à população negra com frases pejorativas: “Negro dá até nojo”, “São perigosos”, “Capoeira é coisa de negro”, “É macumba”, “Lá na minha rua tem uma família de negro que só faz barulho e sujeira”, “Meu pai vive tirando sarro e disse que se algum dia eu aparecer com um negrinho lá em casa, que me expulsa”, “Só negro que pratica capoeira, negro é vagabundo”. Por intermédio de atividades diversificadas que envolveram vivências corporais, assistência a filmes e documentários, jogos e interpretações de um videogame de capoeira, visitas a grupos de capoeira, entrevistas com capoeiristas, análises da produção discursiva sobre a população negra e principalmente o acesso a conhecimentos que posicionam as pessoas que praticam capoeira de forma distinta daquelas presentes nas falas iniciais, os estudantes, gradativamente, modificaram suas representações. Ao menos é o que se pode depreender dos relatos discentes coletados ao final dos trabalhos e transcritos no documento fornecido pelo professor-parceiro.

Depois de entrevistarem o professor de capoeira, de volta à escola, pude perceber através de conversas entre eles/as, que já conseguiam entender que aquele grupo cultural tinha os seus saberes e que possuíam características próprias, diferentes do contato anterior, quando manifestaram preconceitos de etnia. Surgiram observações como: “não sabíamos que eles detinham tantos conhecimentos”, “eles são bacanas”, “poderíamos ir lá jogar capoeira com eles”. Uma posição muito diferente de quando eles e elas avistaram o grupo pela primeira vez. Assim, identifiquei através de seus discursos um

reconhecimento mais justo perante aquele grupo cultural, que antes era muito desvalorizado e agora já começa a ser reconhecido com outro olhar. (RELATO 07).

Situação semelhante foi narrada no Relato 12. No início dos trabalhos, o professor coletou representações negativas com respeito ao futebol americano e ao povo que admira o esporte: “O futebol americano é muito violento”, “Existem muitas lesões”, “Morrem muitas pessoas”, “É só pancada”, “Os EUA são muito preconceituosos”, “Existem bairros só de negros”, “Os negros são mais fortes nos esportes”, “País racista”. Diante desse cenário, o docente elaborou e desenvolveu atividades voltadas para análise e o entendimento das construções e desconstruções do futebol americano com relação ao caráter racial nos EUA e consequentemente no mundo.

Dentre as diversas situações vividas em aula que giraram ao redor do preconceito racial, uma, em especial, é descrita com detalhes nesse relato. Os alunos assistiram, debateram e registraram seus pontos de vista a partir de uma produção cinematográfica baseada na vida de um atleta negro que é impedido de jogar na Liga Profissional estadunidense. A transcrição dos pronunciamentos dos alunos emitidos durante a discussão que sucedeu a assistência à película dá visibilidade ao aumento da sensibilidade para com a relação ao contexto social e ao pensamento racista.

Não foi só o futebol de Ernie que quebrou barreiras, mas ele foi apenas uma ferramenta para mostrar as injustiças sociais, políticas e econômicas na sociedade branca norte-americana. Como a sociedade naquela época tratava os negros? Ainda trata? Existe apenas a segregação racial? É como questionou uma das meninas: “Como a sociedade está moldada? Na desigualdade, no conservadorismo, no individualismo, na produção...” “Nós é que temos que fazer algo e acabar com o racismo”. (RELATO 12).

Diante das experiências narradas, é lícito dizer que a justiça curricular aponta para um aspecto primordial do processo de escolarização com vistas à construção de identidades democráticas, por priorizar o questionamento da forma com que são construídas as representações do outro, do diferente.

Questionar certas práticas culturais, disponibilizar textos e desestabilizar aquilo que os alunos já conhecem podem fazer com que ampliem os conhecimentos sociais e culturais de forma mais igualitária e justa, por mais que seja utópico. (PROFESSOR 04).

A postura questionadora herdada do multiculturalismo crítico busca evitar os riscos da perpetuação dos dogmas que reforçam a demonização do outro, percebido como diferente

(CANEN, 2010). As relações na sociedade e, por conseguinte, na sala de aula, são repletas de ambiguidades e conflitos. Muitas vezes, o trabalho com o diferente tem sido abordado na perspectiva da tolerância, adotada como caminho de superação das dificuldades de relacionamento entre as pessoas. Quando os desacordos são camuflados em nome da cooperação ou do bom andamento dos trabalhos, tem-se o que Canen (2008) denomina concepção multicultural folclórica. Nesse tipo de discurso, ocultam-se as discriminações e relações desiguais entre sujeitos e universos culturais diversos.

Em geral, o resultado, apesar das boas intenções, tem sido a formação do dominante tolerante e do diferente submisso, que se vê diante da imposição da aceitação da benevolência por parte daquele que já é valorizado pela sociedade.

O Relato 01 nos fornece uma ilustração desse processo. O professor-parceiro observou que a cultura futebolística se faz presente na Educação Infantil por meio do Projeto Copa do Mundo de Futebol, o que, na sua opinião, causava certo desinteresse pelo trabalho que vinha desenvolvendo. Não poupou críticas à cultura da instituição educativa ao constatar que as meninas optavam pelas bolas cor-de-rosa, e os meninos pelas verdes ou azuis.

Essa questão das cores que marcaram as aulas também é uma representação legitimada no cotidiano escolar, visto que as crianças estão muito atentas às práticas escolares e, mesmo não negando os elementos que elas acessam em locais extraescolares, é possível perceber que a organização da sala também contribui para esta inculcação. Observando o cotidiano escolar, pode-se notar a consolidação de uma estrutura que favorece a validação de significados por meio de diversos textos construídos a partir de cores distintas entre meninos e meninas. Desta maneira, os nomes e fotos das meninas em cor rosa e meninos em azul, entre outras diferenciações semelhantes, contribuem para uma associação essencializada de cores pertencentes a meninos e meninas. (RELATO 01).

Some-se a isso o fato de que, sendo o futebol uma prática corporal de origem masculina, os códigos por ela divulgados em nada favorecem as meninas. Louro (1997) há bastante tempo já denunciou o caráter genderizador das aulas de Educação Física na escola. Sousa e Altmann (1999) são mais contundentes quando elucidam o papel masculinizante desempenhado pelo ensino esportivo, comumente desprovido de reflexões a respeito das questões sociais envolvidas em qualquer esporte. Voltando ao relato sob análise, isso significa dizer que não há nada pior do que abandonar à própria sorte as crianças que protagonizaram as cenas descritas. Caso ocorresse, muito provavelmente os pequenos teriam, desde muito

cedo, experimentado situações em que os meninos assumiriam a condição de identidade, e as meninas de diferença.

Para enfrentar a questão dos preconceitos, Canen (2007) propõe uma análise das formas como as diferenças são construídas, para que seja possível identificar as marcas da linguagem impregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial, branca e masculina. Quando as perspectivas multiculturais críticas se articulam ao campo curricular, é possível elaborar propostas que atentem não somente para o reconhecimento da existência histórica de manifestações culturais de determinados grupos, mas também para o entendimento de que as culturas são híbridas, se entrecruzam no contexto escolar e não se reproduzem de forma estável e padronizada, mas sob o aspecto de novas culturas tecidas no contexto social do qual a escola faz parte. O currículo cultural da Educação Física incorpora essas recomendações.

Organizei algumas ações didáticas para dar um aspecto de encerramento das aulas que abordavam a manifestação do futebol. Como já havia utilizado artefatos como música e jornal, quis apresentar também dois pequenos vídeos, baixados da internet, sobre jogos de futebol. Um retratando o futebol feminino, e outro o masculino. As crianças assistiram e teceram alguns comentários: uma aluna disse que a jogadora era perna de pau, manifestando conhecimento de uma gíria pertencente à manifestação estudada. Aproveitei a exibição do vídeo para que as crianças fossem identificando no jogo os acontecimentos e que fizessem algumas nomeações; então, em alguns momentos, interrompia o vídeo para que indicassem como se chamava determinada ação que estavam assistindo. Algumas delas conseguiram identificar somente ações como gol e quando o árbitro marcava falta, entretanto outras crianças identificavam também o gol, pênalti, goleiro, árbitro com o nome de juiz, e nomeavam o passe e chute como a mesma coisa. No futebol feminino, as crianças não reconheceram nenhuma jogadora, já no masculino conseguiram identificar o Neymar e que um dos times era o Santos Futebol Clube. Tendo o subsídio do vídeo, dialoguei novamente com as crianças a respeito das cores, apontando que não era azul a roupa dos jogadores, como também não era rosa a roupa das jogadoras e a bola era de cor predominante branca e a partir daí os argumentos foram surgindo. Disseram que a roupa não era rosa porque era da seleção e também porque segundo algumas crianças, elas estavam com roupas de jogador. Com isso busquei evidenciar que as cores utilizadas não são determinadas de modo diferente entre homens e mulheres. (RELATO 01).

Percebi, mediante os comentários coletados, que uma parcela não desprezível dos alunos e alunas considerava que os capoeiristas são em sua maioria homens e negros. Por conta disso, preparei um material a partir de imagens retiradas da internet em que crianças, idosos, homens, mulheres, pessoas com deficiências participavam de rodas de capoeira. A atividade gerou uma intensa discussão com trocas de opiniões acerca do assunto. Notei que muitos alunos e alunas que permaneciam em silêncio em muitas outras ocasiões puderam se manifestar e expor suas formas de ver o assunto. A partir daí, solicitei que passássemos a observar como organizamos as nossas rodas de capoeira – quem joga com quem: meninos com meninas, meninos

com meninos, negros com brancos, maiores com menores etc. Uma situação que me inquietou e fomentou um ambiente para estas reflexões foi o comentário de uma aluna. Ela afirmou que não achava correto “pessoas brancas e negras” jogarem capoeira juntas. Esta afirmação desencadeou um grande debate entre os alunos, pois muitos começaram a questioná-la, empregando argumentos pautados em exemplos que mostravam seu desacordo com a segregação durante a prática corporal. Seus colegas recorreram a outras formas de relacionamento entre as pessoas, inclusive aludindo a casos familiares. Para muitos depoentes, casar, conversar, brincar, por exemplo, não dependem da raça, opção religiosa, gênero etc. (RELATO 13).

Depois que estudamos uns desenhos animados, passamos para luta e, depois da luta, a gente foi para a dança. E por que que fomos para a dança? Porque eu estava vendo que o currículo estava muito masculino e as meninas, que eram minoria na sala, estavam se afastando de algumas práticas, de algumas conversas. (RELATO 17).

Comecei a perceber que a voz das meninas estava muito ausente dentro do currículo da escola, aí comecei a perguntar para elas o que seria importante para trabalhar na escola dentro do currículo, e uma das garotas sugeriu que nós trabalhássemos a ginástica rítmica, e quando ela começou a falar isso os meninos pediram para ela calar a boca, que aquilo lá não era aula de educação física, aula de educação física era jogar bola, e aí eu sugeri dar voz à cultura feminina, aos conhecimentos culturais das meninas, e os meninos começaram a manifestar relações, discurso de preconceito, falaram que ginástica era coisa de veado, de bicha, e aí eu comecei a trabalhar indo por este caminho, trabalhar a ginástica rítmica. Então o tema gerador foi “todos podem fazer ginástica?” e o objeto de estudo foi a ginástica rítmica. (RELATO 21).

Nos excertos em destaque, percebe-se que as posições de sujeito não estão predefinidas, elas se alteram conforme a manifestação corporal problematizada nas aulas. É crucial que os alunos reconheçam que na composição das suas identidades misturam-se aspectos que podem ser alvo de discriminação e opressão com aqueles que levam a atitudes dominantes e opressoras, evitando o indesejável reducionismo identitário (CANEN, 2010). Afinal, como ensina Forquin (1993), o pluralismo cultural está também nos “próprios indivíduos que não escapam à lei geral da diferenciação interna e da mestiçagem” (p. 126).

Trata-se de uma perspectiva que reconhece a diversidade cultural e a necessidade de combate à construção das diferenças e dos preconceitos, mas não percebe o que Sousa Santos (2001) denominou de “as diferenças dentro das diferenças”. Não há pureza ou homogeneidade identitária nem sequer nos grupos minoritários. Todas as identidades são híbridas, vivem em processo de constante formação dialética.

Apoiada em Grant (2000), Canen (2010) postula que falar sobre categorias de identidades sistematicamente silenciadas ou alvos de preconceitos em práticas curriculares,

como se fossem algo universal ou único, traz o perigo do congelamento dessas identidades, pois a pluralidade no interior desse marcador de identidade não é reconhecida, nem se admite que a identidade seja formada de inúmeros marcadores identitários, que se manifestam de forma plural e diferenciada na construção das subjetividades.

Fui lá ver o mapeamento de novo, aí tinha lá um balé. E nessa parte do balé tinha uma menina. Essa menina era extremamente excluída na sala; ela é negra e ela fazia balé. Depois de discutir com eles dizendo que a gente ia continuar com as práticas das crianças da sala só que a gente ia entrar na dança. E aí a gente começou a estudar o balé, a menina apresentou os elementos. (RELATO 17).

Canen (2010) denominou “dinâmicas de sensibilização de identidades” as atividades que podem ser desenvolvidas para que os alunos compreendam a identidade como construção, sempre provisória, e não como essência acabada. Trata-se de uma estratégia para chamar a atenção sobre o caráter multicultural das sociedades.

Nos Relatos 05 e 14, por exemplo, os alunos empreenderam uma investigação que trouxe à tona um dos elementos que identificam as raízes culturais do próprio grupo, o hip-hop. Visando desconstruir representações estereotipadas que diminuem os representantes desse movimento, foi preciso garantir um espaço para que alguns dos alunos descrevessem o modo como acessaram, aprenderam e vivenciaram os conhecimentos relativos à cultura hip-hop, a forma com que é transmitida no seu grupo de origem, quem a pratica, como são as pessoas, os locais ou os eventos, o linguajar, as vestimentas, o grau de importância para o grupo, os sentimentos de seus participantes em relação à presença de representantes de outros grupos etc. Aqueles estudantes que possuíam parentes e amigos que partilhavam da cultura hip-hop puderam acessar uma representação digna sem caráter pejorativo, valorizaram as raízes que os identificam enquanto grupo cultural bem como compreenderam as razões da construção do processo de rejeição aos diferentes. Além dos temas tratados nas aulas, o sucesso dessa empreitada deve-se também a uma ação didática que privilegiou as diversas formas da comunicação humana, como a oral, a corporal, a imagética e a musical.

A interpretação do material coletado permitiu identificar uma postura político-pedagógica comum aos professores-parceiros, qual seja a descolonização do currículo (CANDAUI, 2008), por nós considerada o quarto alicerce da construção curricular cultural da Educação Física. Contrariando a tradição da área, nos trabalhos elaborados com base no multiculturalismo crítico sugere-se que os temas curriculares sejam permeados com as

manifestações culturais dos grupos historicamente ausentes no cenário escolar (NEIRA, 2009b; NEIRA; NUNES, 2006, 2009a).

No estudo realizado sobre a trajetória da Educação Física (NEIRA, 2007b), percebemos a intenção debelada de legitimar dos valores da cultura eurocêntrica mediante a apresentação e afirmação dos saberes que a constituíram. Nas propostas psicomotora, desenvolvimentista, esportivista e da saúde, é visível a ênfase concedida às manifestações corporais que divulgam a identidade cultural dos povos colonizadores, afirmando sua superioridade e diminuindo a dos colonizados.

Nos planos de ensino dos currículos tradicionais do componente, identifica-se a preocupação com o ensino da bandeja do basquete, o desenvolvimento da lateralidade ou a memorização da fórmula para o cálculo do Índice de Massa Corporal, sem que se estabeleça quaisquer análises das motivações que fizeram eleger esses conhecimentos como merecedores de espaço no currículo ou da sua trajetória sócio-histórica, a subjetividade que transportam, seus contextos de origem, a quem beneficiam etc. É desnecessário dizer que, diante do domínio absoluto de conhecimentos da mesma matriz, em tais propostas as narrativas dominantes deslocam as práticas corporais do outro para uma condição inferior.

É de estranhar que no Brasil os currículos mais conhecidos da Educação Física apresentem alguns sintomas gravíssimos de amnésia com respeito às práticas corporais africanas e indígenas, tanto do passado como do presente: quais jogos, danças e lutas pertencentes a esses povos são estudados nas escolas brasileiras? Será que sequer os conhecemos? Com um currículo que ignora os conhecimentos dos grupos que compõem uma parcela significativa da população, veicula-se a impressão que sua contínua condição desprivilegiada lhes é merecida. Frente a isso, afirma-se que a experiência corporal euro-estadunidense é de aplicação universal, ou seja, a única vivência histórica válida e todos devem assumi-la como tal. (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 236).

Um currículo descolonizado destaca não só os conhecimentos e práticas sociais dos grupos dominados e da cultura popular, como também suas histórias de luta (GIROUX; SIMON, 2005). Valoriza e reconhece a diversidade identitária da população e proporciona o ambiente necessário para que as narrativas sejam efetuadas a partir da própria cultura, de forma a relatar suas condições de opressão, resistência e superação (APPLE, 2001).

Quando articula a descolonização e a justiça, o currículo cultural da Educação Física trata com a mesma dignidade tanto as experiências relacionadas ao futebol (RELATOS 01, 11 e 26), voleibol (RELATO 18), basquetebol (RELATO 19), futebol americano (RELATO 12), ginástica rítmica (RELATO 21), rúgbi (RELATO 24) e balé (RELATO 17), ou seja, práticas

corporais euro-estadunidenses, brancas e oriundas da elite econômica, como as provenientes de outros povos e segmentos sociais: capoeira (RELATOS 07, 10 e 13), hip-hop (RELATOS 05 e 14), queimada (RELATO 06), yoga (RELATO 02), judô (RELATO 04), lutas (RELATO 08), modalidades ciclísticas (RELATO 09), skate (RELATOS 09 e 15), brincadeiras (RELATO 20), danças eletrônicas (RELATOS 12, 13 e 16) e uma infinidade de manifestações culturais que caracterizam os grupos sociais que frequentam a escola. Isso possibilita aos alunos o questionamento do processo de construção identitária que experimentaram mediante as práticas corporais que acessaram, como também daquelas experiências corporais divulgadas como as únicas válidas para a aprendizagem social.

Acho que consegui ampliar um pouco a visão deles com relação às danças eletrônicas e com relação à própria dança. Porque, pelo relato deles, eles não vivenciavam mais a dança durante as aulas de Educação Física nestes últimos anos do Ensino Fundamental porque estavam no oitavo ano. Quando se apresentava a oportunidade, era da seguinte forma: Quem quer apresentar alguma coisa para a festa junina? Ou então, pelo que eles me contavam, vamos ensaiar determinada coreografia para determinado evento. (PROFESSOR 03).

A descolonização do currículo viabiliza um leque de oportunidades “diferentes”, proporcionando a participação equitativa das múltiplas identidades, aspecto central de uma escola comprometida com a apropriação crítica da cultura corporal por parte de todos os seus frequentadores. Através desse procedimento, o currículo cultural da Educação Física empreende a possibilidade de diálogo entre culturas e de convivência e partilha coletiva com o diferente, desestabilizando a noção de que existem culturas particulares autênticas.

A vantagem do tratamento curricular crítico, sério e pedagógico das perspectivas subordinadas assemelha-se ao que Kincheloe e Steinberg (1999) denominam “consciência dupla”. Na sua luta pela sobrevivência, os grupos subordinados adquirem um conhecimento sobre aqueles que tentam dominá-los ao mesmo tempo em que procuram informar-se dos mecanismos diários da opressão e dos efeitos dessas tecnologias. Essa dupla consciência do oprimido pode ser compreendida como uma segunda visão, que consiste na habilidade de enxergar a si mesmo através da percepção dos demais. Para trabalhar com essa possibilidade, o currículo cultural da Educação Física fundamenta-se na compreensão de que uma pessoa educada de forma multiculturalmente orientada sabe mais sobre a cultura dominante que o simples conhecimento validado.

Nas aulas seguintes nos dedicamos também a uma análise do que era a música rap (ritmo e poesia ou revolução através das palavras). Muitos alunos afirmaram que o rap não é um estilo de música para dançar, era apenas para ouvir e manifestar-se. Construimos então um rap da própria turma tentando falar sobre o hip-hop na nossa escola. Nessa análise sobre as letras das músicas rap nacionais, os alunos perguntavam o que era periferia, onde ficavam determinados bairros, porque algumas letras só contavam coisas ruins. Ao final da discussão, percebi que muitos conhecimentos foram ampliados e aprofundados naquele momento de discussão, um exemplo está na fala de uma garota que perguntou se fazer aquelas músicas e dançar daquele jeito ia mudar a realidade das periferias. Um aluno prontamente respondeu que não iria mudar, mas que servia para mostrar para os outros a realidade daqueles lugares. A partir dessa fala, entendi que alguns alunos superaram a ideia de que os dançarinos do break e os cantores de rap eram “maloqueiros”, como uma boa parcela da população os classifica, como já havíamos lido em dois textos. (RELATO 05).

Enquanto mediadores do processo de construção de sociedades democráticas e valorização do espaço público, os professores-parceiros, ao empreenderem a descolonização do currículo, enfrentam o dissenso. Ao invés de romantizar ou silenciar os conflitos coercitivamente, o docente que coloca em ação o currículo cultural sabe que a colisão das formas de representação decorre da dificuldade relacional que o processo de reconhecimento das identidades culturais promove, o que torna o dissenso importante para a aprendizagem sobre o outro. McLaren (2000) cunhou a expressão “pedagogia do dissenso”, por Candau (2008) denominada “pedagogia do conflito”. Compreendemos que se encaixa perfeitamente nas situações descritas nos relatos analisados.

O Celso, resistente, não quis fazer, ficou deitado e com os olhos o tempo todo abertos, quando eu havia pedido que ficassem fechados. Para ele, nós deveríamos estar jogando futebol para relaxar. Porém, foi voto vencido ao elegermos esta manifestação. Existem alguns alunos que ainda estão resistentes a esta manifestação. Mas isto faz parte do processo. Resistências vão ocorrer. As aulas não são tão certinhas. Exigem ações educativas que muitas vezes causam conflitos e encontros. A função do professor é mediar essas relações e através do diálogo democrático discutir estas relações de poder. O conflito faz parte do processo de construção do conhecimento. (RELATO 02).

Levei as bolas e alguns cones de marcação, que seriam utilizados como traves de gol. Com as bolas as crianças realizaram algumas práticas relacionadas ao futebol e, ao utilizá-las, elas também comentavam algumas palavras pertencentes à manifestação; assim ouvi dizer: “gol, falta, pênalti”. Entretanto, os cones não foram utilizados como havia proposto. Algumas crianças colocaram a bola sobre os mesmos e afirmaram ter montado sorvetes de diversos sabores. (RELATO 01).

Perguntei aos alunos se era a primeira vez que entravam em uma academia, apenas dois da turma haviam entrado e por curiosidade. E os demais não têm vontade de conhecer? Responderam que não. O Lucas falou: “quem sabe quando ele ficar velho e gordo”. Eu disse a ele que pelos comentários dos colegas que fizeram a pesquisa não havia nem homens, nem velhos e gordos; provoqueei-o dizendo que ele tinha dois problemas: um era encontrar uma academia que atendesse esse público e o outro era saber o que fazer para perder o peso que ele acha que vai ter quando ficar velho. [...] Depois desse momento de descontração no qual tentei trazer o Lucas para a discussão e integrá-lo ao grupo, os alunos pesquisadores falaram sobre os fatores que podem impedir uma pessoa de utilizar esses aparelhos, quais os benefícios que a sua utilização traz para a saúde, a relação das cargas com o tipo de trabalho desenvolvido. Em geral, os frequentadores das academias são mulheres que precisam perder peso e que acreditam que o exercício pode levá-las a atingir seus objetivos. Pedi aos alunos que trouxessem suas bicicletas na próxima aula para que pudéssemos fazer uma vivência. Meu objetivo seria fazê-los sentir a diferença entre aquecer o corpo e exercitá-lo. (RELATO 09).

Tentando socializar as respostas tanto na folha de sulfite como nas vozes daqueles que não escreveram, fui à lousa e comecei a escrever e reconhecer os conhecimentos que as crianças possuíam sobre as lutas; solicitei-lhes que escrevessem as ideias dos colegas na mesma folha de sulfite que levaram para casa. Com isto, ao mesmo tempo em que escrevia suas respostas na lousa, também dialogava com as crianças em relação ao que tinham pesquisado: “Luta é briga, professor, é coisa de doido”. “Por que coisa de doido? Quem luta é doido?” “É, Prô, tem que sair sangue, os caras ficam se batendo.” Além destas, também disseram: “que é um esporte”, “que é bater, morder”, “tem que dar chutes e socos”, “cabeçada”, “defesa”, entre outros. (RELATO 04).

Acho que no momento também era a representação que eles tinham das pessoas classificadas como homossexuais. Ao posicionar-se sobre isso, uma das meninas falou assim: Olha, eu conheço essas pessoas e essas pessoas não são isso que vocês falam. Então, me parece que existe um preconceito da parte deles de não reconhecer o outro e uma dificuldade de acessar alguns conhecimentos. A partir do momento que a gente vai trazendo outras informações para eles, vai tendo um efeito interessante, uma hibridização. (RELATO 21).

Numa das classes, ao informar a manifestação a alguns alunos, apresentaram resistência pela turma ser mista, alegando que para essa prática era melhor que as meninas viessem em outro horário, e logo sugeriram a separação da mesma. Após a sugestão ter sido apresentada, sugeri que realizássemos uma votação para que prevalecesse a decisão da maioria. Colocada em votação, a sugestão foi derrotada. Iniciamos então a discussão da proposta, que não havia sido feita anteriormente para não influenciar as decisões na hora do voto. Perguntei: “Por que para trabalhar com a manifestação futebol alguns achavam melhor dividir as turmas em masculina e feminina?” Os que defenderam a proposta da divisão alegaram que as meninas não sabem jogar e atrapalhariam as aulas, neste grupo também havia o voto de meninas que concordaram com a alegação; a maioria vencedora disse que assim como nas outras áreas de ensino, a educação física deveria acontecer com os meninos e

meninas juntos. Por que será que os meninos de modo geral são mais habilidosos e as meninas menos no futebol? Quais são as influências que recebemos desde criança que nos tornam diferentes para a prática dessa manifestação? Responderam que “as meninas brincam mais de casinha, boneca, mamãe e filhinha, fazer comidinha e os meninos brincam mais de bola, carrinho, videogame, de pipa”. Também costumam ouvir “isso é brincadeira pra menina”, “isso é brincadeira pra menino”. Disseram também que “quando uma menina é habilidosa e um menino não é, sofre preconceito por serem considerados diferentes”. Discutimos a partir das respostas como as relações entre meninos e meninas são construídas e representadas socialmente. (RELATO 11).

As nossas práticas continuavam, e algumas dificuldades começaram a surgir; os meninos afirmavam que as meninas não sabiam dançar e que o break não era dança para mulheres. A partir daí, as meninas começaram a ser recusar a dançar, porque os meninos ficavam rindo. Esse episódio chamou-me a atenção que todos os filmes e textos que haviam sido apresentados aos alunos só mostravam os homens, o que reforçava a representação dos alunos. Para questionar essa representação, selecionei vídeos da internet nos quais mulheres dançavam o break, inclusive em desafios contra homens, acrescentei também vídeos de crianças (meninas) que apresentavam movimentos mais simples, o que facilitou a prática por parte das meninas e fez com que a ideia do break como uma prática apenas masculina fosse desconstruída. Ainda com o intuito de reforçar que o break é uma prática corporal que pode ser realizada por meninos e meninas, realizamos a leitura do texto: B-Girl: o break feminino, que relata as experiências das meninas nesse estilo de dança. (RELATO 05).

Pedi que pesquisassem se existem cidades brasileiras que adotam a bicicleta, sugerimos três sites para facilitar a pesquisa. Ao retornarem, os alunos puderam constatar que Santa Catarina não está muito distante das cidades apresentadas nos textos lidos (Tóquio, França, Dinamarca etc.). Após a discussão do texto e a apresentação da pesquisa pelos alunos, o Henrique teceu o seguinte comentário: “Professora, quem não tem acesso à internet não saberá”. Os alunos inferiram a partir do comentário do colega que não é interessante a divulgação das experiências isoladas que acontecem pelo Brasil afora, pois, mesmo a população sendo beneficiada em todos os aspectos, a indústria teria muitas perdas, e afinal de contas ela é a dona da bola, portanto ela determina que jogo deve ser jogado e quais as suas regras. Já imaginaram se a moda de Santa Catarina pega! Nem todos têm acesso à internet e, daqueles que têm, quantos buscariam essas informações sem serem provocados para isso, como foi o caso desse grupo de alunos? Pensar na influência do poder econômico nas nossas vidas para esses alunos não me parece ter sido muito confortável, eles ficaram incomodados com o fato do Estado não interferir nessa questão, mesmo sendo melhor para a população e para o ambiente. (RELATO 09).

Imbuído da força imanente dos Estudos Culturais, o currículo cultural da Educação Física se posiciona a favor dos mais fracos. Mais uma característica a distingui-lo das demais propostas existentes. Conforme denunciemos em estudo sobre o tema (NEIRA, 2007b), agir propositalmente a favor dos grupos em desvantagem nas relações de poder é algo

absolutamente fora dos planos dos currículos fundamentados nos princípios psicobiológicos, historicamente voltados para a validação dos níveis elevados de desenvolvimento e dos padrões de excelência nos domínios do comportamento humano, o que contribui para o afastamento e exclusão dos diferentes.

Inversamente, o currículo cultural da Educação Física não joga o jogo dos poderosos, ousa enfrentá-los com um olhar pedagógico.

De início eu percebi que os meninos não queriam entrar na sala e acabaram levando os pais até a porta da escola e se negaram a entrar na aula de Educação Física e as meninas começaram a se demonstrar mais interessadas. E aí a gente começou a trabalhar as questões da ginástica rítmica, eles começaram a demonstrar os conhecimentos culturais, os movimentos que eles sabiam da ginástica e toda vez que nós pegávamos um artefato da ginástica, que era a fita, os meninos começavam a falar que era coisa de bicha, que eles eram homens e que não iam fazer aquilo. Aí eu comecei a trabalhar com eles as coreografias, eles começaram a produzir algumas coreografias com os materiais e em determinado momento eles acessaram, um dos garotos disse que aquilo ali ele nunca tinha visto na escola, aqueles conhecimentos, aí eu trouxe para eles analisarem uma fita que tinha outras crianças fazendo, estudando a ginástica rítmica na escola e a partir daí eles começaram a fazer uma outra leitura. Houve um momento que essas relações, esses discursos aí de preconceito já não estavam sendo mais fortes, mas mesmo assim em determinado momento que as meninas começaram a registrar a aula, eles começaram a se posicionar, dizendo que elas não tinham o direito de falar o que eles estavam fazendo ou não e elas se sentiram meio de certa forma discriminadas por eles, então eu comecei a perceber que o poder, ele estava passando, já não era pela fita, mas ele estava passando de outro modo, estava se manifestando em outras questões. (RELATO 21).

Comecei a fazer aquela observação do que acontecia na escola. Desde que eles entravam, o horário do recreio, o horário do recreio é muito rico. Percebi um aluno e uma aluna dançando e era uma aluna, inclusive, não que sofresse preconceito, mas era uma aluna magrinha, miudinha que nunca tinha espaço nas aulas de Educação Física. No ano anterior, na semana do Dia das Crianças, resolveram fazer uma gincana. Chamaram gincana, levar as bolas para a quadra e as crianças jogarem. Eu cheguei, pensei que ia participar de uma gincana, participar de algumas atividades na minha área, mas a gincana era só as crianças saírem e irem para a quadra. E a aluna tinha dificuldade de se movimentar. Então, assim que ela foi queimada, que era queimada que a coordenação tinha colocado como atividade para fazer na quadra, ela foi xingada. Então, nem na queimada ela tinha muito espaço. Nesse dia ela estava dançando com o Ricardo. “O que vocês estão dançando, como é que chama, não conheço?” “Ah, estamos dançando *psy*, professora.” “Fora da escola vocês participam dessa dança, aonde vocês se encontram?” “Aqui numa academia aqui próxima, de musculação, a gente arrasta de sábado à noite e aí a gente dança, faz uma festinha lá. Baile rave, fica a noite toda.” Aí, a partir desta observação e desta fala do Ricardo, eu falei: “Você me ajuda? Eu vou montar um projeto de dança, eu nunca trabalhei com dança, Ricardo”. (RELATO 25).

Eles conseguiram perceber que ao longo desse trabalho nós poderíamos aprender com o outro, com o par e reconhecer que essa manifestação cultural sofre alguns preconceitos por determinadas classes e porque que ela sofre esses preconceitos, que não vêm de hoje, vêm de um longo período, e que essas manifestações ainda são formas de resistência, de valores que há uma relação de poder. A gente até leu uma reportagem em sala de um grupo de jovens que foi visitar um shopping de classe média alta em São Paulo e pelo fato desses jovens estarem vestidos, caracterizados com esse estilo de música, com essa identidade cultural, eles foram barrados pelos seguranças, foram questionados, saiu na imprensa, os jovens se sentiram muito mal, um ato de preconceito e discriminação, e foi discutido em sala também como isso até hoje acontece. A gente precisa validar essas representações para mudar os olhares sobre essa manifestação. (RELATO 14).

Em vez de camuflar as diferenças, para que não possam ser vistas, o currículo cultural promove o confronto e abre espaço para que os alunos possam externar e analisar os sentimentos e impressões pessoais que se fazem presentes nos momentos de divergência. A consciência dos professores sobre as situações de opressão é um passo importante na construção de práticas multiculturalmente orientadas (MOREIRA; CÂMARA, 2008).

Se a gente na escola continuar pensando que a regulação do comportamento vai ocorrer por meio do controle das ações, sempre continuará a mesma coisa. [...] Eu tenho essa postura de dialogar e até trazer para a sala por que certas pessoas não fazem algumas coisas. E aí eu peço para eles relatarem por que não querem, por que não gostam. Mesmo assim, parece que estou indo contra a cultura delas, e não reconhecendo seus conhecimentos. Eu tento dialogar para desnaturalizar certas questões que estão ali no espaço. Faz sentido entender por que certas pessoas não querem fazer certas coisas por conta do entorno que elas vivem e da cultura que elas dominam ali e que trazem para dentro da escola. Por exemplo, tem um menino que não gosta de jogar futebol. Ele não gosta, ele não quer e às vezes ele é taxado de ruim ou péssimo, ou ele é taxado de outras coisas. Eu tento dialogar com as crianças a respeito do porquê das pessoas não quererem certas coisas, porque tem que ser o mesmo conteúdo para todo mundo, porque ela não pode fazer outra coisa aqui, fazer outra coisa ali. Vou muito pelo diálogo e pelas sensações que eu sinto dentro da sala de aula. (PROFESSOR 04).

Com suas intervenções, os professores-parceiros procuraram ajudar os estudantes a reconhecerem vestígios de preconceitos que se encontram conectados às práticas corporais objeto de estudo. Há que se louvar o esforço e a coragem dos educadores diante de tamanha empreitada, pois travam uma luta injusta e solitária no melhor estilo quixotesco. Procuraram reverter as posições dos alunos por meio da própria argumentação ou, no máximo, recorreram à seleção de temas e enfoques que fizeram eclodir as diferenças.

Porque era também uma coisa do coletivo de professoras acreditar que as meninas chegavam transpiradas depois de uma aula: “Ah, você está parecendo um moleque, está toda suada”. Então esse discurso, que dizia que menino poderia tal coisa e menina não, me incomodava um pouco. E achei que no futebol era uma coisa muito prática para eles, muito óbvia para eles, para tentar falar sobre isso. (PROFESSOR 12).

Com o perdão da metáfora, é o mesmo que entrar numa guerra nuclear dispondo de um estilingue como arma. Menos árdua seria a tarefa de alguns professores-parceiros caso seguissem as recomendações de Kincheloe e Steinberg (1999) e se fizessem acompanhar dos referenciais da sociologia, filosofia, história, política etc.; contudo, quando confrontados com nossas interpretações, buscam guarida nas queixas sobre o percurso de formação.

Para você ver essas questões, precisa alimentar-se de um referencial teórico que possibilite isso. Particularmente, tenho observado outras coisas. Tenho estudado muito as questões do consumo e nos Estudos Culturais a parte da mídia e tenho me envolvido em outras questões, mas até pela nossa formação, às vezes, é difícil de olhar e trazer outras coisas para dentro da escola, mas é possível. Vai depender da fonte que o professor bebe. (PROFESSOR 08).

As questões políticas e sociais requerem pesquisa e investigação e as pessoas não se sentem seguras. Isso aconteceu comigo. Para trabalhar determinadas práticas e para ir para esse lado de estudar o contexto social que no caso do estudo das modalidades ciclísticas essa necessidade emergiu, e sendo esse um assunto que eu pouco conhecia, tive que me apropriar de alguns conhecimentos para poder trazer mais elementos para as crianças e possibilitar que eles fizessem algumas relações. (PROFESSOR 10).

As falas dos docentes ressoam as análises elaboradas a partir dos Estudos Culturais que Nunes (2010) e Alviano Júnior (2011) empreenderam sobre os cursos de Licenciatura em Educação Física. A mesma denúncia foi deflagrada por Lippi (2009), quando se debruçou sobre a política de formação continuada do sistema oficial de ensino paulista específica para o componente. Os estudos mencionados revelam que os currículos da formação inicial ou contínua encontram-se alinhados “à direita”, por declararem-se simpáticos aos princípios neoliberais de exaltação hedonista do mercado e enfatizarem um viés comercial, consumista e privatizante das práticas corporais, em detrimento da sua dimensão expressiva, pública e culturalmente lastreada.

Apple (2003) já alertara que o mesmo fenômeno atinge grande parte do sistema educacional no Ocidente, e Giroux (2006) fez constatação idêntica com relação a uma grande parte das políticas sociais. Em suma, a depender única e exclusivamente dessas instâncias formativas, os professores seguirão reproduzindo os códigos da cultura dominante, sem

condições de proporcionar aos seus alunos uma leitura acurada dos mecanismos de subjugação que circulam na sociedade.

Todavia, a pedagogia do dissenso não se restringe ao enfrentamento da produção da diferença com relação ao outro. Conforme notamos em alguns relatos, caso a prática corporal selecionada como objeto de estudo não pertencesse ao universo vivencial da maioria dos estudantes ou se não fossem estabelecidos vínculos identitários, mesmo pertencendo ao patrimônio de alguns, ela passava a ser produzida negativamente, sendo vista como diferente.

Alguns alunos disseram que não iam fazer capoeira por que não gostavam e que não ia ficar virando de ponta cabeça igual macaco. (RELATO 10).

Algumas crianças, de antemão, já rebatendo e resistindo à atividade, disseram que não sabiam nada sobre as lutas e que não iriam fazer a pesquisa. [...] Expliquei a eles que naquele ano iríamos estudar as lutas que conhecíamos e disse também que não eram só os meninos que faziam. Porém, como logo percebi, esta prática estava distante da vida daquele grupo, lutas, naquele momento era “coisa” de menino mesmo. Percebi que, ao longo do trabalho, muitas confusões sobre as lutas surgiram; as crianças, não de modo geral, entendiam que na maioria das vezes tinha que socar e chutar, tinha que “sair sangue” e analogicamente comparavam as lutas com as brigas que aconteciam e que ocorriam na vida destes/as. Além do que durante as aulas identifiquei também certos preconceitos e discriminações quanto às relações de gênero, pois, para uma grande parcela dos alunos/as, lutar era “coisa de menino”, “meninas não lutam, prô”. Na aula seguinte, organizei uma roda de conversa na quadra e pedi para que cada grupo explicasse o que fizeram da prática de judô. Alguns grupos tentaram explicar o que escreveram e o que não escreveram, mas experimentaram. Os grupos dos meninos explicaram as suas formas de lutar judô, porém o grupo das meninas nada disse. É evidente, não se sentiam conhecedoras daquela prática. Perguntei por que não fizeram nada e, novamente, emergiu o discurso de que as lutas eram coisas de meninos. Nisto, os meninos concordaram também: “É, Prô, menina num luta não!!! Deixa elas pra lá e vamos lutar!!!!!!”. (RELATO 04).

No dia seguinte, quando cheguei à escola, tive que buscar o *swing poi* na direção, pois após o término de sua construção os alunos passaram para outros estudantes e, ao manuseá-los no corredor, os inspetores pegaram. Isso demonstra uma situação de conflito entre a prática estudantil e as normas da escola, que já estava prestes a entregar advertência a esses alunos sem um diálogo sobre a possibilidade de experimentação ou não em determinado espaço. (RELATO 03).

Outro momento importante também do projeto foi que alguns atores sociais que compõe o currículo, no caso o professor de História, começou a tirar sarro deles no momento que ficou sabendo que eles estavam estudando na Educação Física a ginástica rítmica; e aquilo gerou, fortaleceu maior ainda mais o preconceito que eles tinham, porque o professor ficava tirando sarro

deles, vai lá agora, vai ter aula de Educação Física, vocês vão lá ficar mexendo com a fitinha. (RELATO 21).

Observa-se que no início, como em qualquer atividade inédita, os estudantes, docentes e a comunidade apresentavam dificuldades em aceitar a situação, reagindo agressivamente à proposta ou simplesmente evitando-a. Note-se que, em alguns casos, a própria instituição escolar não reconheceu as práticas corporais diferentes. Para encaminhar as discussões, os professores-parceiros apresentaram aos alunos algumas questões para orientar o processo: “Por que será que os meninos de modo geral são mais habilidosos e as meninas menos no futebol? Quais são as influências que recebemos desde criança que nos tornam diferentes para a prática dessa manifestação?” (RELATO 11), “Jogar queimada é coisa só de criança? Ainda podemos brincar de queimada?” (RELATO 06), “O que é relaxar? Se estou vendo televisão, estou relaxando? Se estou tomando sol, estou relaxando? A Educação Física é para relaxar? O que vocês pensam sobre relaxar? Como é relaxar para você e para os orientais?” (RELATO 02), “O que é capoeira para você? O que você sabe sobre esta manifestação corporal? Qual é o grupo que pratica e quem são estas pessoas para você? Onde se pratica no seu bairro? Você conhece algum capoeirista?” (RELATO 07).

As questões variaram segundo a manifestação estudada e o grupo de alunos. Em determinados momentos e conforme o tema, algumas foram aceitas, mas em outras circunstâncias os preconceitos e resistências afloraram. Além disso, Apple e Buras (2008) nos recordam que nem todas as comunidades enxergam a necessidade de recontextualizar o currículo com o patrimônio pertencente aos grupos desprovidos de poder, pois percebem o currículo tradicional como uma bênção.

Saliento que houve também grande resistência, principalmente no início do trabalho de uma parcela da turma que queria a todo custo a prática esportiva. Mas, ao longo do projeto, alguns foram se envolvendo e participando das aulas através dos trabalhos e da organização das apresentações. Apesar disso, dois alunos, mesmo após conversas sobre o trabalho e formas de participação, não quiseram participar [...] É interessante destacar que alguns alunos, antes de iniciar o trabalho, ficaram impressionados com a possibilidade de estudar o *psy* e as danças eletrônicas, pois diziam que vivenciavam essas manifestações apenas durante os intervalos das aulas e fora do ambiente escolar. Seus depoimentos denunciavam: “Por que não podemos dançar do jeito que queremos na escola?” e “Só pode música de festa junina”. Ou seja, lhes eram disponibilizadas tão somente coreografias planejadas para determinados eventos escolares. (RELATO 03).

Algumas crianças já traziam determinados conhecimentos vivenciais, já haviam praticado em uma escola ou academia, diziam que sabiam tudo.

Outras, por sua vez, não gostavam nem de comentar; na voz dos calados, luta não entrava no seu dicionário. (RELATO 04).

Tanto que um menino dessa sala, quando a professora foi lá dar entrevista, fazer uma aula e tudo o mais, ele não conseguia olhar para a cara da professora, ele ficava olhando para baixo, só para baixo. Ela explicando, uma grande parte tentando entender e ele ficava com a cabeça para baixo. Depois ele foi fazer a prática e tudo o mais, mas ele não gostava de discutir aquele tema. (RELATO 17).

No primeiro momento eles levantaram algumas atividades e a gente foi negociando a realização até fecharmos no rúgbi. Foi a turma mais consistente no ano. Quando a gente começou a estudar o rúgbi, muitos meninos diziam assim: Ah, agora a gente vai ter que sair na porrada. (RELATO 24).

Alguns não sabiam, alguns tinham um olhar bastante preconceituoso. Um chegou a falar: professora, nós vamos dançar e trazer droga também? Quer dizer, ele tinha essa visão de que para dançar *psy*, quem dançava era usuário de droga. (RELATO 25).

A interpretação do material recolhido fez perceber que os professores-parceiros empregaram um recurso bastante eficaz para enfrentar o dissenso quando evitaram incorrer no daltonismo cultural (CANDAU, 2008), tanto na seleção das manifestações corporais que foram contempladas, quanto na elaboração e desenvolvimento dos encontros letivos. Identificamos, portanto, o quinto alicerce do currículo cultural da Educação Física.

Às vezes, temos esses alunos dentro da escola e não percebemos as diferenças, não percebemos que há diferentes culturas, há diferentes manifestações. Por muito tempo eu percebia esse currículo marginalizado. (RELATO 14).

Stoer e Cortesão (1999) atribuem o fenômeno do daltonismo cultural à desconsideração do “arco-íris de culturas”⁵² com que se precisa trabalhar no ambiente pedagógico. Em contrapartida, proclamam uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar e recomendam que se evite a homogeneização ou uniformização da diversidade apresentada pelos alunos bem como dos resultados das ações formativas.

Para evitar o daltonismo cultural e suas consequências, os professores participantes do estudo propuseram atividades que permitiram lidar com a heterogeneidade da cultura corporal. Da análise do material coletado, foi possível extrair: a assistência a vídeos

⁵² Os autores apropriaram-se da expressão “arco-íris de culturas” do seu compatriota Boaventura Sousa Santos.

(RELATOS 03, 04, 05, 07, 08, 17, 18 e 21), debates (RELATOS 02, 04, 05, 07, 08, 11, 13, 14, 19, 21, 23 e 26), modos variados de participar das vivências corporais (RELATOS 01, 02, 03, 04, 05, 08, 09, 10, 14, 16 e 22), construção de blog (RELATO 17), filmagens e fotografias realizadas pelos alunos (RELATOS 03, 05 e 08), análises de textos e imagens presentes nas mídias (RELATOS 03, 04, 05, 07, 09, 11, 12 e 20), elaboração de clipes (RELATO 03), atividades partilhadas com outras escolas (RELATO 05), demonstrações durante as aulas (RELATOS 04, 06, 10, 13 e 14), estudos do meio (RELATOS 02, 08, 09, 15 e 25), construção de materiais (RELATO 03), preparação e realização de entrevistas (RELATOS 02, 06, 07, 08 e 17), conversas com convidados (RELATOS 06, 07, 12, 17 e 18), elaboração de apresentações para a comunidade (RELATOS 03, 05, 08, 11 e 16) e realização de pesquisas (RELATOS 02, 06, 08, 09 e 11).

Observa-se nos discursos docentes o emprego de dispositivos de diferenciação pedagógica (CORTESÃO; STOER, 2008), ou seja, uma certa sutileza que caracteriza a condução da ação pedagógica culturalmente orientada por meio da produção inventiva de atividades de ensino, com a preocupação de reconhecer as diferenças e potencializar interesses e características dos alunos.

E aí, lá no auditório eu percebi que tinha aquele grupo que tinha vergonha, queria, perguntava, queria tentar, mas eles tinham vergonha de se expor. Então, o que eu propus: o auditório, ele é grande, lá no fundo do auditório, deixo poucas luzes e vocês ficam à vontade de ir lá pro fundo e tentar vivenciar lá, não tem problema, se vocês quiserem, fiquem à vontade, não tem problema. Ao mesmo tempo peguei vídeos no Youtube que mostram, no telão do auditório, passo a passo essas danças, ao mesmo tempo que tinham os alunos que estavam auxiliando na vivência das danças, passava o vídeo que mostra passo a passo como fazer alguns passos dessas danças, porque, na verdade, não tem uma coreografia certa na dança eletrônica, mas alguns passos são em comum, então deixei os vídeos passando para aqueles que achavam melhor tentar realizar os passos acompanhando dessa maneira. (RELATO 16).

Tinha muito essa discussão porque as meninas achavam que não poderiam jogar com os meninos. Porque identificavam a questão da violência. A partir do momento em que começaram a criar as próprias regras divididos em meninos e meninas, por opção deles. Como vocês estão jogando separados, por que a gente não experimenta: os meninos jogarem com as regras das meninas, as meninas com as regras dos meninos, depois a gente junta? Eles fizeram e falaram que achavam que não dava, mas como são eles que estabeleceram as regras, falaram que dava para jogar. Eu não vejo problema de vocês jogarem juntos. Agora se pensarmos no esporte, o esporte tem outros códigos que não são os da escola, o que será que queremos com o estudo do rúgbi na escola? (RELATO 24).

Aí eu apresentei também o voleibol sentado, porque na época, acho que estava tendo Para-Pan ou Paraolimpíada, não lembro exatamente em que ano foi que a gente fez essa vivência e, infelizmente, durante o recesso um aluno teve uma doença bem séria, síndrome de não sei o quê. Ele ficou de cama, não podia se mexer, ficou sem falar e depois foi voltando aos poucos. Ele não conseguia andar direito e aí os alunos resolveram fazer a vivência do vôlei sentado. Para ajudar o Guilherme que passava por essa situação. Na verdade, isso foi depois do projeto. A gente já tinha vivenciado o vôlei sentado. Quando aconteceu isso com o Guilherme, depois que ele voltou para as aulas e podia participar, os alunos sugeriram que a gente voltasse a fazer o vôlei sentado para poder participar. Ele voltou com uns problemas graves, demorou um tempinho para ele voltar ao normal. (RELATO 18).

Diante da heterogeneidade que caracteriza a sala de aula, o currículo cultural recorre a uma variedade de atividades de ensino, a fim de reconhecer as leituras e interpretações dos alunos acerca da manifestação objeto de estudo; de estimular, ouvir e discutir todos os posicionamentos com relação a ela; apresentar sugestões; oferecer novos conhecimentos oriundos de pesquisas nas diversas fontes de informação sobre o assunto; e de reconstruir a manifestação corporalmente. O resultado final é a elevação dos diferentes grupos à condição de sujeitos da transformação e construção da manifestação em foco.

Os elementos constatados na produção discursiva dos professores-parceiros parecem seguir as recomendações de Garcia e Moreira (2008):

[...] a sala de aula deveria ser um riquíssimo espaço de diferentes saberes que se cruzam, entrecruzam, entram em conflito, produzindo novas possibilidades de compreensão do mundo e aumentando a compreensão que cada um pode ter de si mesmo. (p. 13).

Por último, a interpretação dos relatos de prática orais e escritos identificou um sexto alicerce que dá sustentação à construção e ao desenvolvimento do currículo cultural da Educação Física, qual seja, a ancoragem social dos conhecimentos. Trata-se de uma modificação, feita por Moreira e Candau (2003), da estratégia pedagógica multiculturalmente orientada proposta por Grant e Wieczorek (2000). Estes autores denominam ancoragem social dos discursos o estabelecimento de conexões entre discursos históricos, políticos, sociológicos, culturais e outros, com o objetivo de perceber origens e processos de transformação experimentados.

Porém, foi a noção de ancoragem social dos conhecimentos elaborada por Moreira e Candau (2003) que fundamentou nossas interpretações. Observamos que alguns professores-parceiros adotaram como ponto de partida para o trabalho pedagógico a “prática social” das manifestações da cultura corporal, para, a partir daí, proferirem uma séria e compromissada

análise sócio-histórica e política. Os trabalhos iniciaram-se com a noção que os alunos e professor possuíam da manifestação cultural corporal pelo formato acessado no cotidiano. Ou seja, o ponto de partida constatado foi a ocorrência social de esporte, brincadeira, dança, ginástica ou luta.

É importante ressaltar que se trata de mais uma ruptura com a tradição curricular do componente. Basta mencionar que o recente estudo de Resende, Soares e Moura (2009) flagrou a permanência de uma organização didática compartimentada nas propostas voltadas para o ensino dos jogos esportivos ou para o desenvolvimento das capacidades físicas em pesquisa realizada nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Os autores observam que o alcance dos objetivos é proposto mediante um trabalho pedagógico gradativo e fragmentado, sem qualquer semelhança ao formato das manifestações culturais corporais na sua existência cotidiana.

O currículo cultural da Educação Física, ao ancorar socialmente os conhecimentos, amplia a possibilidade de compreensão e posicionamento crítico dos alunos com relação ao contexto social, histórico e político de produção e reprodução das práticas culturais. Os estudantes foram levados a interpelar as próprias experiências corporais bem como os saberes a elas vinculados, obtidos na cultura paralela à escola por meio das vivências pessoais ou mediante os conhecimentos que surgiram durante as atividades de ensino.

A ancoragem social ajuda a desconstruir as representações provocadas pelas informações distorcidas ou fantasiosas presentes no âmbito social e a reconhecer ou adquirir uma nova visão sobre os saberes corporais disponíveis, sejam eles valorizados ou marginalizados. A interpretação dos materiais coletados permitiu identificar que alguns professores, movidos pela necessidade de lastrear os conhecimentos trabalhados, desenvolveram uma genealogia arqueológica (FOUCAULT, 1981) das manifestações da cultura corporal.

Quando abordamos alguns ritos na capoeira do Mestre Bimba foi possível perceber algumas representações dos alunos em relação à prática da capoeira a partir de comentários como: “a capoeira é macumba?”, “por que usam os tambores e aquele negócio que bate com a madeirinha?”, “capoeira é dança e tem que dançar de branco, por quê?”, “por causa dos negros”. Pensei como seria possível realizar certas desconstruções de preconceitos, afinal a capoeira abordada em aulas de Educação Física de certa forma é um assunto recente. Começamos abordando o batizado, onde o aluno novato recebe seu apelido e se insere naquele grupo, passando a ser chamado apenas pelo codinome. Foram estabelecidas algumas relações com o costume de apelidar os amigos em alguns grupos sociais. Ao comentar sobre os instrumentos, expliquei que o Mestre Bimba (adepto do Candomblé) retirou da capoeira o

atabaque, por considerá-lo um instrumento sagrado. Os alunos demonstraram curiosidade a respeito das cores dos lenços e a relação com os orixás, mas, como não sabia, perguntei se alguém na sala saberia responder, o que foi muito interessante, visto que o Vinicius prontamente respondeu azul, Logum, amarelo, Oxum, vermelho, Ogum e branco, Oxalá, o que para alguns alunos me pareceu surpresa a pensar pela forma que ficaram olhando para ele. Posteriormente à afirmação, o Luís perguntou sobre as relações entre a religião e a capoeira. Preferi questioná-los o que eles pensavam sobre o assunto e questionei a atitude de Mestre Bimba, retirando o instrumento “sagrado” do candomblé da prática da “profana” da capoeira; ouvi um comentário estabelecendo uma relação interessante sobre o assunto: “quem tem religião é a pessoa, burro, não o esporte, você num vê o Kaká, num tem nada a ver, futebol num é de crente e ele joga”. Terminamos a vivência sobre a capoeira regional com um questionamento sobre as relações entre a capoeira e a religião, pedindo para que refletissem sobre o que nos levava a estabelecer essa relação e que buscássemos informações sobre a capoeira angola. (RELATO 10).

Discutimos as informações coletadas sobre os diferentes tipos de dança eletrônica, conversamos sobre os estilos de roupa dos praticantes, as batidas das músicas e a presença da tecnologia. A turma concluiu que o *psy* é um estilo de música em que as pessoas deixam se envolver e dançam da sua maneira, não tem passos certos, coreografados. Contudo, acabam dançando com mais frequência o estilo *rebolation* na música *psy*, o que muitas vezes leva a chamar o conjunto desse estilo de música e dança de *psy*. Perceberam que o *psy* tem sua origem nas *raves*, festas realizadas em céu aberto, como em chácaras, sítios, em espaços distantes dos grandes centros urbanos, durando muitas vezes várias horas e até dias. Contudo, os alunos escutavam e dançavam nos finais de semana nas casas noturnas das proximidades ou durante os horários de matinês. Concluíram que não existe uma roupa certa para dançar a música eletrônica, mas o grupo que se identifica com o *psy trance* geralmente usa roupas coloridas, fluorescentes, informais e confortáveis, características da influência hippie e indiana; os praticantes do *tecktonic* utilizam roupas mais justas e penteados futurísticos; já os do *Melbourne shuffle* geralmente vestem *Phat Pants*, calças largas que dão a impressão de maior deslize nos movimentos. Contudo, para os locais que a maioria dos alunos frequentam, adotavam geralmente calça jeans, blusinha, camiseta e muitas vezes até misturavam os estilos. Sobre a tecnologia, um aluno comentou que em algumas *raves* existe decoração em 3D e os participantes compram uns óculos específicos que possibilitam enxergar esse tipo de decoração. (RELATO 03).

Depois disso eu comecei a ver mais os livros, eu estava vendo os vídeos do balé, só que eu não estava entrando em questão o que eram aqueles caras que ficavam lá, saltando, pulando, representava o quê, aquilo? Aí eu comecei a contar para eles que aquelas práticas do balé contavam algumas histórias da época. Aí eu fui num livro que uma professora de balé emprestou que era sobre o Cisne. Para inteirá-los, comecei a contar a história do balé. Vou ler um trequinho, duas ou três páginas, coisinha pequena, vou contar para vocês a história, vocês vão entendendo e aí, depois, a gente vai fazer um teatro. A gente vai chamar alguns elementos, quem quer fazer parte, porque tinha na história, contava a história do príncipe, de uma mulher e dos sapos. Eu fui contando a história e cada um ia se propondo a fazer o personagem. À medida que a história, chama teatro de improvisação, eu fui chamando e eles

foram representando. Tinha o rei, a rainha, tinha o sapo, o príncipe, a princesa, a bruxa, aí eu fui chamando e eles na sala, eu fui contando a história e eles iam fazendo os movimentos, tentando contar a história, sem ser na prática do balé clássico. Sem ser dos movimentos, mas entender a história. Depois a gente foi ver o vídeo dessa história, mas no balé. (RELATO 17).

Mediante a intenção de contemplar todas as brincadeiras com bicicletas relatadas pelos alunos, fui distribuindo o tempo entre o trabalho na sala e as vivências na quadra. A abordagem do terceiro eixo se deu a partir da leitura do texto “O mundo embaixo de você” que fala da experiência de Argus Caruso, o ciclista que deu a volta ao mundo sobre duas rodas. A partir das interpretações dos alunos, discutimos a “magrela” como meio de transporte, além de conhecermos as experiências de alguns países em relação ao nosso. A partir dessa discussão, os alunos questionaram: “Por que não se adota a bicicleta como meio de transporte? Não seria uma alternativa para o caos do nosso trânsito? O ambiente não ficaria menos poluído?” Mas também pode ser porque a cidade tem muito morro. Em busca de resposta, recorremos ao texto “A Hegemonia do Automóvel”, o qual trouxe assuntos como a economia, a política, as relações de poder que estão por trás das ações que não favorecem que a população adote a bicicleta como meio de transporte. (RELATO 09).

Achei interessante ir por esse caminho, o de estudar algumas das relações iniciando pelo *Haka Haka* praticado pela seleção de rúgbi da Nova Zelândia. Fomos buscar o que se falava nesse *Haka Haka* e o que era. A gente acabou buscando lá na cultura da Nova Zelândia, dos nativos, aborígenes, a cultura maori. Eles praticavam essa dança como forma de afirmação da masculinidade e as mulheres não praticavam. Mas aí elas apoiavam os cantos no fundo. Então eles montavam a formação de homens, as mulheres apoiavam no fundo e eles faziam alguns gestos, para mostrar que eram superiores às outras tribos, enfim. E aí a gente viu que a seleção da Nova Zelândia de rúgbi, tanto a masculina quanto a feminina, fazia o *Haka Haka*. Fui jogando com algumas dessas questões. Então espera lá, tradicionalmente não é uma coisa da cultura maori que as mulheres não participam, então como é que é a seleção feminina está fazendo? Por que será que as coisas vão se alterando? Aí teve essa discussão da validade, masculino, feminino e como isso se altera no esporte. (RELATO 24).

O currículo cultural da Educação Física, ao comprometer-se com a desconstrução de estereótipos e representações distorcidas dos estudantes, não se limita à troca de comentários e impressões pessoais sobre o objeto de estudo. O que se percebeu foi o desenvolvimento de práticas que fomentaram o compromisso político e social de inclusão dos sujeitos discriminados e a intervenção docente em situações de conflito.

A ancoragem social dos conhecimentos requer profundidade no tratamento dos temas, cuja possibilidade tem como condicionantes o engajamento do professor na proposta, a investigação do assunto, a seleção de materiais didáticos adequados e a preparação de atividades específicas. Uma eventual falta de sincronia entre esses elementos significará

apenas uma abordagem superficial das questões sócio-históricas e políticas alusivas às práticas corporais, algo que, apesar de insuficiente aos propósitos do multiculturalismo crítico, pôde ser identificado em alguns dos relatos investigados.

Agora reorganizamos uma nova lista ligada às práticas da realidade e do convívio da sociedade que na visão deles contribuía para relaxar: yoga, shiatsu, massagens, clínicas de estética, tai chi chuan, a massagem feita no Soho, na Luiza Sato... Alguns alunos começaram a perceber que muitas daquelas manifestações eram orientais. Perguntei: Por que orientais? Segundo a Márcia e o João, traziam concentração, tranquilidade, relaxamento. E a Márcia reforçou que eram práticas que traziam equilíbrio mental. Continuei ainda questionando as práticas que eles conheciam. Estava buscando o que eles tinham de conhecimento. Na lousa restou apenas algumas práticas. Voltei nas práticas da lousa. Alongamos mais as discussões diante daquelas palavras. Meditação, tai chi chuan, massagem e yoga. Houve muitos questionamentos. Várias dúvidas. A palavra yoga começou a ser discutida com mais intensidade. Diante das discussões decidimos estudar a manifestação yoga. Naquele momento questionei: “O que era a yoga? Aonde surgiu? Alguém sabia a origem? Fica na Índia? A onde é a Índia?” Durante as aulas os alunos foram descrevendo um pouco da cultura indiana que eles conheciam, as vestimentas, a religião (budismo), práticas de meditação, elefantes... (RELATO 02).

Passadas algumas destas aulas, em uma das turmas, duas alunas me perguntaram se eu conhecia outras queimadas. Sugeri que elas questionassem a turma sobre isso e não houve retorno. Então, resolvemos ampliar nossos conhecimentos sobre os jogos de queimada. Solicitei uma breve coleta de dados com os familiares e amigos próximos sobre jogos de queimada que conheciam e marquei a nossa próxima aula na sala de informática para pesquisarmos mais sobre essa manifestação. Cabe aqui comentar que entre essa aula e a aula no laboratório de informática, eu pesquisei em páginas da internet alguns jogos de queimada. No início dessa aula na sala de informática, escrevi na lousa as páginas visitadas e sugeri que os alunos e alunas se direcionassem a elas, ficando livres para visitarem outras, se quisessem. Queimadas conhecidas como queimada ameba, queimada real, queimada chinesa, queimada calabouço, queima-coração e baleado estavam entre as queimadas pesquisadas. Durante essa aula, solicitei que as crianças, em duplas, registrassem em uma folha os nomes e algumas características destas queimadas. Em uma das turmas, a queimada baleado foi pesquisada na internet, porém, ao realizar a leitura de suas características, um aluno afirmou que essa queimada havia sido explicada pelo seu tio e que algumas características divergiam entre as duas fontes de coleta de dados, pois os jogos podem ter o mesmo nome e regras de funcionamento diferentes. (RELATO 06).

Em outro momento, fomos na informática e eu apresentei o quadro do Pieter Brueghel, para eles perceberem assim, fazerem a leitura daquele quadro, que atividades eram aquelas, as roupas, o que eles percebiam, a gente foi canalizando esse olhar deles para eles perceberem algumas coisas, então eles elencaram o que eles tinham visto, falei a data do quadro, que era muito antiga, contei lá. Aí eles identificaram então o que daquela época persistiu, alguns eles não reconheceram, alguns os pais, eles falando com os pais, os

pais podiam entrar pela internet em casa e conheciam algumas brincadeiras. Aí eles fizeram essa análise e aí no outro momento, já final de projeto, de trimestre, eles produziram um quadro deles. Então, se a gente fosse construir um quadro para registrar as nossas brincadeiras de hoje, o que a gente colocaria? Aí, como produto final, eles fizeram esse quadro com as atividades deles, aí apareceram várias do que eles tinham vivenciado em aula. (RELATO 20).

Qual competição de futebol está acontecendo no momento que envolve equipes tradicionais (aquelas que surgiram como resposta na pesquisa) no Estado de São Paulo? A grande maioria dos alunos respondeu: “Paulistão, Campeonato Paulista”. Informei que para o desenvolvimento do projeto futebol tematizaríamos este campeonato e sua organização. Ao indagar sobre o Campeonato Paulista, poucos sabiam sobre o regulamento, tabela e a classificação. Perguntei o que mais havia chamado atenção na última rodada. Os alunos se manifestaram sobre a violência ocorrida no jogo entre Palmeiras e São Paulo Futebol Clube (21/02/2010). Para o próximo encontro trouxe dois textos jornalísticos com as seguintes manchetes: “Um morto e muitos feridos após brigas entre torcidas” e “Pela cidade brigas por todos os cantos”. No último texto discutimos a opinião do promotor de justiça que defendeu torcida única nos clássicos paulistas. A maioria dos alunos discordou da torcida única, mas concordou com a fala do promotor ao dizer que alguns não são torcedores, são maus elementos predispostos ao confronto. Nestas discussões havia uma participação maior por parte dos meninos. Levantamos opiniões acerca desta participação. Os meninos relataram que discutem mais sobre futebol, praticam mais e estão sempre mais informados. A maioria das meninas disse que não valorizam o futebol tanto quanto os meninos, salvo algumas exceções. Concluímos que culturalmente vamos aprendendo valores, assumindo papéis e comportamentos. (RELATO 11).

Nos casos arrolados está clara a boa intenção. Observa-se que os professores-parceiros identificaram aspectos nevrálgicos da manifestação corporal em estudo, propondo-se a enfrentá-los. Não obstante, rapidamente perderam o foco. Infelizmente, a superficialidade com a qual desenvolveram as atividades de ensino permitiu mascarar as diferenças, dificultando o acesso dos alunos a outras perspectivas sobre a problemática em pauta.

Com isso, corre-se o risco de perpetuar uma visão distorcida da população indiana e dos praticantes de yoga (RELATO 02), de fazer perdurar uma noção performática e quantitativa do jogo de queimada bem ao estilo quanto mais queimadas eu souber, melhor (RELATO 06), de contribuir para uma construção romântica dos papéis que a ludicidade possuía no passado e adquiriu na sociedade contemporânea (RELATO 20) e de validar representações distorcidas a respeito do torcedor de futebol ou dos determinantes sociais para uma presença masculina majoritária na esfera futebolística (RELATO 11).

Essa didática insípida (NEIRA, 2007b), marcada pela ausência da crítica e da contextualização requeridas pela ancoragem social dos conhecimentos, em nada contribui

para a compreensão mais ampla do papel social das práticas corporais estudadas. A natureza dessas ações é tão leve, descontextualizada e desprovida de conflito que a essência das experiências fica dissimulada.

O Professor 07, por exemplo, transmite essa ideia quando afirma que o que diferencia o currículo cultural é a metodologia empregada. Em suas palavras, dá a entender que nas outras propostas a prática corporal é suficiente; todavia, nesta perspectiva é necessário apresentar textos para os alunos olharem, compararem, tematizando os conhecimentos que estão em volta daquela prática. Daí ser importante assistir a vídeos, analisar jornais e revistas, verificar o que está sendo dito ou produzido sobre a prática corporal etc.

Incomoda a impressão de que tal postura possa ser concebida como progressista, como se houvéssimos deixado o tecnicismo para trás porque, para além das vivências corporais comumente suscitadas, passamos a inundar as aulas de Educação Física com outras atividades de ensino. Porém, caracterizando mais uma idiossincrasia, ressalte-se que nem todos os professores-parceiros pensam dessa forma.

As várias atividades de ensino vão contribuir a partir do momento em que você tenta olhar outras questões dentro daquela manifestação trabalhada. Tenta perceber as questões de gênero, trazer questões de consumo, entender mais aquela manifestação no contexto, como ela acontece. (PROFESSOR 03).

O currículo cultural não seria a metodologia em si. Seriam os objetivos que você vai trabalhar. Não seriam os métodos que você vai utilizar, não seria para chegar ao objetivo do currículo desenvolvimentista ou por meio como no currículo psicomotor, como um tipo de brincadeira para desenvolver coordenação. O currículo cultural seria assim: estudar os aspectos da cultura, com o objetivo da gente entender a cultura, no caso, o rúgbi, entender o que constitui o rúgbi enquanto manifestação da cultura corporal. No caso primeiro lá na Inglaterra, a gente entender os aspectos sociais que estão em volta disso. O que vai colocar aquela modalidade como pertencente a um determinado grupo social. Acredito que nesse aspecto posso utilizar diferentes métodos, mas a questão central é o objetivo que você tem e que você vai trabalhar. O objetivo é diferente, se a gente pensar no rúgbi. Qual o meu objetivo de estudar o rúgbi? Não seria que todos saíssem jogando e praticando rúgbi, fossem atletas de rúgbi, desenvolvessem habilidades para jogar o rúgbi. Mas que eles entendessem a manifestação cultural que vão estudar, a partir dos aspectos que vão constituir essa manifestação, que seria assim uma forma de expressão de determinado grupo social. Teve um espaço num determinado momento daquele grupo social que foi se construindo uma modalidade, durante um período histórico, que gerou o rúgbi. O objetivo não seria jogar o rúgbi, mas entender todo esse processo histórico-social que envolve as manifestações. (PROFESSOR 11).

Eu parto sempre da cultura das crianças, do que emerge delas, então, se são atividades corporais, são de quem essas atividades? Das crianças. Então, vem sempre da cultura da comunidade para depois a gente ampliar e tentar buscar aonde aquele jeitinho dele jogar ou dele brincar está ancorado historicamente, para a gente buscar a história daquela manifestação corporal. (PROFESSOR 10).

Na contramão do entendimento do currículo cultural como um *pot-pourri* de atividades, as falas docentes em destaque revelam que a consolidação do seu projeto político e pedagógico implica, entre outros procedimentos, em frisar que as manifestações corporais foram produzidas em um contexto sócio-histórico específico e mediante determinadas intenções e significados, mas, com o passar do tempo, sofreram inúmeras transformações devido a suas íntimas inter-relações com a sociedade mais ampla.

Os professores-parceiros dão a entender que o currículo cultural da Educação Física analisa as razões que impulsionaram as modificações de determinada prática corporal. Nesta operação, os fatores relativos às questões de etnia, classe social e gênero, entre outros, são obrigatoriamente desocultados. Quando isso não é feito, suspeitamos que os estudantes permaneçam à mercê de perspectivas distorcidas que relacionam as práticas corporais a finalidades mercadológicas de consumo ou estéticas, quase sempre embebidas de posições preconceituosas para com os grupos que recusam submeter-se.

Na ótica docente, mediante a ancoragem social, o currículo cultural agrega de forma contextualizada as histórias das práticas corporais, preferivelmente reconhecendo seu ponto de apego tanto na comunidade escolar quanto na sociedade mais ampla. Também é primordial conhecer os pontos de vista dos grupos e pessoas que as recriam, desenvolvem e praticam. Isso reforça a pauta a respeito do risco da tergiversação que os conhecimentos da cultura corporal podem sofrer no currículo quando ocasionalmente são propostas “visitas” descontextualizadas.

5.2 A alvenaria do edifício curricular cultural da Educação Física

Uma vez que os alicerces que suportam o edifício curricular cultural da Educação Física foram explicitados, passamos a um segundo conjunto de elementos também desvelado pelo recurso do entretecimento das interpretações dos relatos orais e escritos e das entrevistas. Desta vez, procuramos deslindar os aspectos visíveis da construção, a sua alvenaria. Referimo-nos aos procedimentos adotados pelos participantes do estudo para colocar em ação

o currículo. Em semelhança ao constatado com relação aos alicerces, quando vistas em conjunto, as ações didáticas que caracterizam o currículo cultural indicam uma ruptura com as demais propostas curriculares da Educação Física.

Evidenciando divergências com relação às perspectivas desenvolvimentista, esportivista, psicomotora ou da saúde, as interpretações do material recolhido dão a entender que nenhum dos professores-parceiros inaugura seu projeto de trabalho a partir das próprias convicções ou dos conhecimentos acadêmicos julgados imprescindíveis aos alunos. Todos, sem exceção, buscaram cartografar o contexto de trabalho para decidirem os caminhos que seguiriam. A prática pedagógica, outro elemento marcante, se caracterizou por idas e vindas, grandes voltas, retorno ao mesmo lugar, saltos e mergulhos.

Em sua maioria, fugiram das sequências ou caminhos seguros no conhecido estilo “passo a passo”. Tampouco alcançaram objetivos fixos ou competências e habilidades normatizadas. Mesmo assim, foi possível perceber que os alunos ampliaram suas representações sobre as manifestações corporais estudadas, a sociedade que as acolhe e os grupos culturais que as produzem e reproduzem. Outro aspecto digno de nota diz respeito aos conhecimentos veiculados pelo currículo cultural. Extrapolaram em muito as vivências corporais, transitando pelos campos da história, sociologia, biologia, antropologia, política etc., a fim de proporcionar aos alunos condições necessárias para ampliação das próprias leituras das práticas corporais socialmente situadas e dos seus praticantes. Como se vê, as peculiaridades são muitas, mas coloquemos um tijolo por vez.

A história de transformações que marca a educação mostra que os sentidos que lhe são atribuídos diversificaram-se ao longo dos tempos. Conceitos como escola, ensino, currículo, classe, disciplina e conteúdo são construções sociais e, como tais, são práticas de significação. Chegar a uma conclusão do que venha a ser qualquer um dos conceitos citados passa por um conflituoso processo de posicionamentos e definições que refletem os diversos enfoques, perspectivas e abordagens que compõem a prática pedagógica. Dentre eles, é interessante constatar as controvérsias envolvidas com relação aos “conteúdos de ensino”. Afinal, tudo o que envolve a sua definição denuncia uma visão de aluno, cultura e a função social da escola.

A agenda de debates em torno da definição dos conhecimentos que devem fazer parte do currículo, particularmente no caso da Educação Física, vive um momento de grande ebulição. O que um determinado grupo considera conteúdo legítimo e necessário para ser ensinado e compor a formação dos sujeitos da educação, noutra momento histórico talvez seja retirado. O conteúdo suprimido torna-se desnecessário e esquecido, sendo substituído por

outro considerado relevante. O exercício do tiro, por exemplo, fez parte das aulas de Educação Física no currículo ginástico. Em tempos de guerras e revoltas, da aplicação dos métodos ginásticos e da influência das concepções militaristas na educação, sem dúvida o tiro foi considerado adequado à formação dos valores da época. Em tempos mais recentes, tal conteúdo tornou-se obsoleto e toda carga valorativa recaiu sobre os fundamentos esportivos. Em tempos mais recentes, assistimos à perda de status das técnicas esportivas e sua gradativa substituição pelos jogos (NEIRA; NUNES, 2009a).

A definição do que vai ser ensinado e supostamente aprendido não envolve uma simples escolha baseada nos aspectos psicológicos do educando (níveis de desenvolvimento já alcançados), como sói acontecer em muitas escolas. Decidir quais conteúdos ensinar, explica Gimeno Sacristán (2000), implica em abordar, discutir e refletir a respeito de todas as determinações que recaem sobre a instituição educativa em geral e o currículo em específico, lembrando que existem diferenças entre as intenções e “os conteúdos reais implícitos nos resultados que os alunos obtêm” (p. 150).

Há quem detenha o poder de selecionar o que será ensinado (órgãos centrais do sistema educacional, editoras de materiais didáticos, agentes externos, equipe gestora ou professores, conforme o caso) e determine o que se espera que os alunos aprendam. Via de regra, os conteúdos de ensino são concebidos como conhecimentos retirados da cultura acadêmica, distribuídos em disciplinas e transpostos de modo didático para a assimilação dos estudantes. Numa perspectiva crítica, os conteúdos de ensino oriundos da cultura acadêmica comumente divulgam aspectos preconceituosos acerca das minorias silenciadas ou ausentes do currículo e contribuem para a manutenção da hegemonia dos grupos empoderados (APPLE, 1999).

Escapando à lógica tecnicista, a interpretação do material coletado revela que no currículo cultural da Educação Física os conhecimentos socializados advêm da tematização, o que inviabiliza qualquer previsão antecipada. Por essa razão, as atividades de ensino focalizaram temas⁵³ e não conteúdos. Na abordagem de um determinado tema, os professores-parceiros emaranharam as próprias culturas corporais experienciais e as dos alunos com outros saberes (acadêmicos, do senso comum, populares ou pertencentes a outros grupos). No bojo dessa triangulação, obtiveram a produção de novos sentidos para as manifestações corporais tematizadas. Eis a contribuição do currículo cultural.

⁵³ Neste estudo, denominamos tema a prática social de uma determinada manifestação corporal. Trata-se de recuperar o seu sentido original abordado em Freire (2005) e retomado por Soares et al. (1992).

Não há degraus que organizem os temas de ensino no currículo cultural. Os esportes, as brincadeiras, as danças, as lutas e as ginásticas, desde que se considere a articulação com o projeto institucional ou com o patrimônio da comunidade, podem ser estudados em qualquer etapa, nível ou ciclo de ensino. Como bem demonstrou Sousa Santos (2001), não há razões para que se façam distinções hierárquicas entre os saberes acadêmicos⁵⁴ e os saberes populares. Um tema é legítimo e valioso quando emana da sociedade a qual serve e por ela é legitimado. Isto significa que todo e qualquer conhecimento pode fazer parte do currículo. Além disso, o trabalho pedagógico com os saberes dos docentes e discentes não deve ser visto apenas como percepção sincrética do mundo, tal como se todos fossem ingênuos.

Opondo-se ao que reza a maioria das cartilhas, o currículo cultural da Educação Física não recorre a taxionomias nem tampouco a gradações para distribuição dos conhecimentos. Não há um tema mais fácil e adequado à Educação Infantil ou mais complexo para o Ensino Médio. Os relatos analisados indicam a inexistência de um momento adequado para o estudo de uma determinada manifestação corporal. O futebol, por exemplo, tanto interessou às crianças da Educação Infantil (RELATO 01), como às do 4º ano do Ensino Fundamental (RELATO 11). Estes também se envolveram nos trabalhos com o hip-hop (RELATO 05), balé (RELATO 17), brincadeiras (RELATOS 09 e 20) e judô (RELATO 04). O jogo de queimada (RELATO 06), as modalidades ciclísticas (RELATO 09) e as danças eletrônicas (RELATOS 03 e 16) foram abordadas no ciclo II do Ensino Fundamental, e a capoeira foi tematizada nos anos iniciais (RELATOS 13 e 14), finais (RELATOS 07 e 25) e também no Ensino Médio (RELATOS 10 e 24).

Ora, conforme o grupo social, as experiências culturais corporais são disponibilizadas diferentemente; e mesmo no interior dos grupos elas ocorrem de forma muito variada. Tanto as famílias socializam suas crianças em um emaranhado cultural corporal específico quanto os jovens usufruem de inúmeras oportunidades para acessar os conhecimentos vinculados às manifestações corporais.

É o que se pode abstrair das colocações do Professor 02 com relação à prática do skate:

Faz parte da cultura deles. Eles estão fora da sala de aula, fora do colégio, eles fazem essa prática, eles convivem com pessoas dessa tribo, desse grupo. Eles vão para outros espaços. Os espaços nossos ali, tem essa praça, muitas

⁵⁴ Tradicionalmente, os saberes acadêmicos privilegiados como objetos de ensino no campo da Educação Física dependem das suas propostas curriculares. Bracht (2007) restringe-os a atividade física, movimento e cultura corporal.

vezes eles estão ali, no Villa-Lobos, e a gente está tentando trazer o skate para dentro do colégio.

Seja pelos meios de comunicação, local de moradia, tradições grupais, experiências formalizadas ou oportunidades de lazer, as pessoas constroem e reconstróem constantemente seu patrimônio corporal.

Ao chegar à instituição de ensino e preparar as aulas, alocadas nos últimos horários do turno, pude apreciar as práticas dos alunos em momentos fora da sala de aula, como o intervalo do lanche e alguns momentos durante troca de aulas. Comecei a observar nestes momentos que alguns grupos escutavam uma música no celular e dançavam. Identifiquei, indagando através de conversas, que se tratava de música eletrônica, o *psy*. (RELATO 03).

Surgiram muitos locais, como o próprio quintal de suas casas, academias de natação, de lutas e ginástica; Jardim Botânico onde se pratica caminhada e corrida; no Zoológico de São Paulo citaram o passeio noturno (muito caro e nenhum deles fez até hoje), Parque do Ibirapuera (eles têm fácil acesso, pois existe um ônibus que os leva até lá, gratuitamente, aos finais de semana. Por este motivo, mesmo não se localizando nos arredores da escola, como propus inicialmente, considerei relevante, pois foi citado, lá eles andam de bicicleta, skate, patins, patinete, caminham e jogam futebol; no Centro Cultural próximo à escola, onde são oferecidas gratuitamente aulas de judô, capoeira, balé e boxe; foi citada a balada que ocorre na escola em alguns sábados do ano, no período da tarde, onde eles dançam alguns ritmos como *psy*, funk, axé e pagode; festa junina da escola, citando a quadrilha; e completaram o trabalho acrescentado 2 quadras, 2 parquinhos e 1 pista de skate que não são muito utilizadas nos arredores da escola. Com a resposta dos alunos organizamos uma lista das atividades que eles, alunos, praticam ou gostariam de praticar fora da escola, além das danças, brincadeiras e outras manifestações corporais. As lutas foram citadas diversas vezes e percebi um interesse muito grande por parte dos alunos por esta manifestação. Uma das turmas “pegou fogo” quando definimos a manifestação corporal que seria estudada. Um dos motivos que me motivou a definir esta manifestação foi o fato de que esses alunos ainda não haviam tido acesso a ela nos anos anteriores, o outro foi o fato já citado, de que essa manifestação é muito praticada nesse bairro em cursos oferecidos por ONGs, por alguns pais de alunos que são mestres de capoeira, e em eventos organizados pela igreja aonde alguns alunos têm oportunidade de participar. (RELATO 08).

Na perspectiva cultural, os participantes assumem a autoria curricular. Obviamente, professores e alunos possuem responsabilidades e atribuições distintas. Enquanto os docentes selecionam o tema de estudo, organizam as atividades de ensino, conduzem o processo e interpelam os estudantes, estes, com seu repertório, interpretações e posicionamentos pessoais e coletivos, reconstróem os conhecimentos veiculados, conferindo-lhes novos significados, sugerem, alteram, propõem e enriquecem as aulas, participando ativamente de variadas formas.

Essa forma de proceder parece corroborar os posicionamentos de Lopes e Macedo (2010), para quem o processo de construção de uma disciplina em uma determinada escola exige a consideração dos contextos sócio-histórico-cultural, institucional e biográfico, ou seja, o currículo é sempre condicionado por fatores internos e externos.

Construir um currículo cultural da Educação Física, conforme se observou, implicou na seleção das manifestações corporais que seriam estudadas no decorrer do período letivo. Indicando uma postura pedagógica coerente com o multiculturalismo crítico (CANDAU, 2008), na totalidade dos relatos de prática analisados observamos que a tomada de decisão sobre o tema deu-se a partir do patrimônio cultural corporal disponível na comunidade, procedimento que alguns professores-parceiros denominaram mapeamento, em conformidade com a teorização curricular da Educação Física (NEIRA, 2009b; NEIRA; NUNES, 2006, 2009a, 2009b).

A interpretação dos relatos orais e escritos indica uma visão bastante ampliada do mapeamento. Mapear significa identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos alunos bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Mapear também tem o sentido de levantar os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada prática corporal. Não há um padrão ou roteiro obrigatório a ser seguido; durante o mapeamento, os professores-parceiros empreenderam variadas atividades.

Como ponto de partida para a elaboração do projeto, fez-se necessário mapear o local em que a escola está situada, para assim iniciar o planejamento com base nos dados do local e poder inseri-lo nos trabalhos diários. Mapeada a região, percebe-se que no entorno da escola existem muitos espaços públicos e privados em que as manifestações corporais são contempladas pela população, e em muitos destes as lutas estão presentes. Outro aspecto importante para que possamos entender a razão da escolha das lutas como foco do projeto desenvolvido foram os objetivos do plano de ensino. Um deles era o de ampliar e aprofundar o repertório de conhecimentos sobre as lutas presentes em nossa sociedade. Como vimos, a região possui algumas academias e outros lugares para a prática das lutas. (RELATO 04).

Ao chegar à escola, mapeá-la, conhecer quem são nossos alunos, quem são os professores, as relações que acontecem dentro da escola, a comunidade, conhecer um pouquinho mais sobre quem eram os alunos que aqui estavam, qual era a cultura da comunidade. Durante esse mapeamento que não parou, ainda continuo, eu percebi que era muito forte a dança neles. Isso eu percebia durante o intervalo, durante as aulas, eles cantavam. (RELATO 14).

Nas primeiras semanas do ano letivo de 2010, com turmas das 4^{as} séries, propus a elaboração de mapas que caracterizassem todas as práticas corporais constatadas no percurso que os alunos realizam de casa até a escola. Tendo por objetivo identificar o patrimônio cultural corporal disponível nas circunvizinhanças da escola, a atividade consistiu em observar as manifestações corporais (ou os ambientes em que elas acontecem) durante o período de uma semana e realizar o registro com bastante cuidado, indicando as brincadeiras, lutas, danças, ginásticas e esportes verificados, seus praticantes e, se possível, algumas de suas características. No primeiro final de semana também fiz meu próprio mapeamento, utilizando uma máquina fotográfica para registrar minhas descobertas. Para definirmos o início do nosso percurso curricular do período que se iniciava, reunimos todas as informações coletadas para analisá-las coletivamente. Também relembramos as manifestações corporais que foram tematizadas nos anos anteriores e selecionamos a partir dos mapas elaborados aquelas que ainda não haviam sido estudadas, mas despertavam a curiosidade dos alunos e se mostravam propícias para o alcance dos objetivos educacionais da unidade escolar e da Educação Física. (RELATO 13).

Porque as crianças estavam trazendo diariamente *cards*, revistinhas e todo o tipo de desenho animado. [...] Eu queria trazer os elementos que eles traziam, como figurinha, revistinha, DVD, filme, essas coisas do filme do Naruto. Eu queria explicitar o que as crianças fazem no seu cotidiano com as questões da EF, senão não tem função. (RELATO 17).

Para iniciar o trabalho, realizei o mapeamento do entorno da escola, que ofereceu informações acerca dos espaços físicos existentes, onde seria possível desenvolver trabalhos pedagógicos. Localizei três campos de futebol, o clube SESI e uma praça recentemente inaugurada com pista para caminhada, quadra e brinquedos para crianças, como balanço, gaiola e escorregador. É possível encontrarmos uma maior concentração de moradores utilizando esses espaços nos finais de semana. (RELATO 09).

Nesse projeto eu fui buscar nas crianças e na escola e no entorno, fui buscar o que eles faziam, que práticas corporais eles tinham, mas principalmente como eles se relacionavam, porque a escola vinha apresentando muitos problemas de convivência, de respeito, essas coisas. Isso estava dentro do projeto. (RELATO 10).

Para a escolha da manifestação corporal capoeira, considerei alguns fatores que nortearam o projeto: Primeiro, os componentes curriculares, Português, História e Geografia, iniciariam um trabalho estudando os conhecimentos culturais da Cultura Africana que estavam presentes na apostila adotada pela escola no último semestre do ano. Segundo, durante todo o trajeto escolar, em nenhum momento, a turma estudou os conhecimentos deste grupo cultural no currículo da Educação Física. Terceiro, no semestre anterior, estávamos estudando uma outra manifestação corporal e durante uma visita ao Centro Esportivo da Freguesia do Ó (CEFO), que fica no entorno da escola, os estudantes, ao verem algumas pessoas negras transitando por lá e alguns capoeiristas conversando antes do treino, proferiram palavras de preconceito, como: “negro dá até nojo”, “que são perigosos”, “capoeira é coisa de macumba”. (RELATO 07).

O levantamento mediante o contato direto com as turmas foi um outro instrumento eficaz para identificar as práticas corporais que os estudantes haviam acessado e o conhecimento que possuíam sobre seus atores. Além da possibilidade de ampliar as informações obtidas durante a pesquisa do entorno, observamos que uma conversa aberta com os alunos conferiu maior visibilidade ao que adquiriram no ambiente extraescolar acerca dos esportes, danças, lutas, brincadeiras e ginásticas.

Optei por iniciar o processo de mapeamento fixando uma folha de papel pardo na lousa e questionando os alunos a respeito de todos os locais que eles conheciam nos arredores da escola nos quais se praticavam algum esporte, dança ou luta. (RELATO 08).

Eu estava fazendo o mapeamento com eles em sala de aula e eles estavam muito curiosos sobre o trabalho que tinha feito no ano anterior sobre brincadeiras. Não foi com essa mesma turma. Foi em uma 4ª série e eles pediram para trabalhar com brincadeiras. “Então vamos fazer uma listinha primeiro das brincadeiras que vocês conhecem, que vocês gostam de brincar, que costumam brincar na rua.” (RELATO 22).

E assim, de início a gente percebeu que as atividades, as brincadeiras, no início do ano, a gente conversando, tentando fazer esta ideia de mapeamento, de ver o que estava bastante presente lá no universo deles. Eram 5 salas com 2 aulas semanais. Então, brincadeiras foi uma prática que apareceu bastante, então o que a gente resolveu fazer: perceber quais brincadeiras eram do universo deles, quais eram dos familiares deles. (RELATO 20).

A ideia de problematizar a manifestação cultural futebol americano surgiu em uma discussão ocorrida com uma turma do 2º ano do Ensino Médio, mais precisamente com o 2º A no 1º semestre de 2010, e foi desenvolvida em uma instituição de ensino confessional situada na cidade de São Paulo. [...] Durante as conversas em sala de aula e na quadra, percebi a empolgação que o tema futebol americano gerava com a turma, pois muitos alunos viajam constantemente para os EUA e têm experiências e vivências muito fortes com a cultura norte-americana. Alguns alunos e alunas já moraram no país, fizeram intercâmbio ou passaram períodos para estudar a língua. (RELATO 12).

Também, a partir dos questionamentos, das perguntas que eram feitas para eles, sobre quais eram as manifestações mais próximas deles, da casa, do bairro, e aí eu decidi trazer o hip-hop. (RELATO 14).

Durante as conversas feitas em sala de aula e no espaço da quadra, percebi uma preocupação muito grande em torno das pressões e tensões que aconteciam às vésperas do vestibular. As dúvidas, as insatisfações e os caminhos a seguir. Dentre os incômodos e questionamentos que afligem os alunos, era comum ouvir: “Qual carreira vou seguir?”, “Vestibular não é fácil!”, “Eu quero uma faculdade particular! É mais fácil!”, “Meus pais não

deixam prestar pedagogia, que saco!”, “Faço o cursinho no ano que vem!”, “Se entrar, entrou!”, “Não vou passar no vestibular!”, “O colégio pressiona muito! Meus pais pressionam muito!”, “Minha mãe cortou minhas baladas!”, “Fui mal no ENEM.” E muitas outras frases e discursos verificados nas rodas de conversas. Os alunos alegavam que precisavam fazer atividades que relaxassem as tensões do dia a dia. O desgaste era muito grande. Questionei quais atividades poderiam se encaixar. Quais atividades corporais poderiam ajudar? Fizemos uma lista, que fui anotando na lousa: relaxamento, tai chi chuan, meditação, alongamento, dança indiana, Pilates, RPG (reeducação postural global), yoga, massagem, musculação, bike, skate... (RELATO 02).

Como se pode notar, o olhar atento às culturas que orbitam o universo escolar parece ser a característica mais marcante do mapeamento. Um dos professores-parceiros reforça nossa impressão:

O mapeamento não se restringe ao primeiro contato com o aluno ou à primeira visita no bairro. O professor precisa ficar atento nesse mapeamento para levantar os temas que estudará com os alunos. Nesse tema, uma cultura que ele consiga identificar nesse grupo. Ele precisa estar atento durante o processo de se aproximar dos alunos. Ao desenvolver o trabalho, com o tempo, você consegue se aproximar mais dos alunos. Não só no ambiente de aula, mas dentro do contexto escolar. Você consegue perceber o aluno em outros contextos, fora das aulas. Isso é rico porque a cultura se manifesta nesses outros ambientes. É preciso olhar para esses espaços também para se ter uma visão mais ampla. Pelo menos eu consegui analisar melhor a cultura do aluno. Não só indo aos bairros ou num primeiro mapeamento escrito. Ao longo do trabalho você conhece mais. Ao conhecer melhor você vai conhecendo a cultura. É durante o processo. (PROFESSOR 01).

As informações recolhidas com os alunos constituem-se em elementos fundamentais para dimensionar o tema de estudo e as possibilidades que o mesmo apresenta para desenvolvimento das aulas. Informações que, sem dúvida, minimizam a necessidade de improviso e descaracterização das atividades de ensino previamente elaboradas (NEIRA; NUNES, 2009b).

Os professores-parceiros tiveram melhores condições para organizar seu plano de trabalho com base na análise dos dados garimpados. Escolhida a prática corporal, empreenderam um novo mapeamento. Desta vez, procuraram reunir os conhecimentos que os alunos possuíam sobre uma determinada manifestação, a fim de caracterizar o tema a ser estudado. Tanto o mapeamento quanto os alicerces explicitados no tópico anterior (articulação com o Projeto Pedagógico da instituição, reconhecimento do patrimônio cultural corporal dos alunos, justiça curricular, descolonização do currículo, evitamento do daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos) fundamentaram a distribuição dos temas ao longo do ano letivo.

Para o mapeamento dos saberes sobre o futebol, organizei questionamentos como: É possível jogar futebol na escola? Qual esporte praticado na escola que mais se assemelha com o futebol? Os alunos responderam que como se joga no campo não é possível jogar na nossa escola, mas poderíamos fazer algumas adaptações. Identificaram o futsal como o esporte praticado que mais se aproxima ao futebol, estabelecendo semelhanças e diferenças entre os mesmos. Relataram “possuírem o mesmo objetivo, que é fazer gol”, “pode fazer gol com a mesma parte do corpo”, “o uniforme é parecido, só difere a chuteira”, “falta na área é pênalti”, “também é diferente o espaço utilizado, a gente joga futebol no campo e futsal na quadra”, “a trave no futebol é maior”, “a bola é maior”, “as regras em geral são diferentes, o número de jogadores no futebol são onze, no futsal são cinco”, “no futebol só pode haver três substituições e no futsal não tem limite”, “o tempo de jogo no futebol são quarenta e cinco minutos e no futsal sabemos que é menor”, “no futebol a cobrança de lateral é com as mãos, no futsal é com os pés”. (RELATO 11).

Então, optei por começar um mapeamento dos saberes sobre o *psy*, ou seja, investigar quais os conhecimentos os alunos possuíam sobre o assunto. Iniciei esse processo com apreciação de um vídeo com cenas retiradas do Youtube, de pessoas dançando o *psy* e alguns outros estilos os quais sabia que alguns alunos praticavam, como samba de gafieira, forró, balé, tango, break e funk. A próxima atividade implicava em respostas individuais às seguintes questões: Que estilos de dança você reconhece no vídeo? Quem as pratica? E quais os locais de prática? Cite outros estilos de dança que não apareceram no vídeo e que vocês praticam ou conhecem. As danças apresentadas possuem semelhanças? E diferenças? Quais vocês identificam? A partir das respostas de alguns alunos sobre outros estilos que não foram contemplados no vídeo, como “não apareceu o *psy* e sim o *rebolation*, *jumpstyle*”, constatei que dentro da música eletrônica, além do *psy*, há vários estilos de dança também vivenciados pelos alunos, os quais eu não conhecia, como *rebolation*, *shuffle*, *jumpstyle*. Passei a buscar mais informações sobre eles. (RELATO 03).

Nós fomos abrindo uma conversa, um diálogo sobre o que eles conheciam do hip-hop, eu precisava conhecer quais eram esses saberes; é muito legal porque ao falar, ao trazer a sua experiência, o grupo de alunos aprende com suas diferenças, um vai aprendendo com o outro. Um conhece um elemento do hip-hop que o outro não conhecia, um teve uma vivência maior, conhecia um cantor, grupo de rap ou de dança e nós fomos validando essas experiências, nesse primeiro momento eu fui registrando essas falas, essas aulas e planejando outras. (RELATO 14).

Na aula seguinte, o objetivo foi problematizar a capoeira e tentar identificar qual é a representação que eles possuíam sobre esta manifestação corporal. Antes da aula, elaborei algumas perguntas e em roda de conversa eles foram levantando a mão e respondendo; aqui destaco algumas delas que nortearam a discussão: O que é capoeira para você? O que você sabe sobre esta manifestação corporal? Qual é o grupo que pratica e quem são estas pessoas para você? Onde se pratica no seu bairro? Você conhece algum capoeirista? (RELATO 07).

Como se observa, no currículo cultural da Educação Física o ponto de partida das atividades de ensino foi a prática social da manifestação em foco. O mapeamento dos conhecimentos provocou a emergência das representações que os alunos possuem sobre as manifestações culturais que constituem a própria identidade. O mapeamento é a porta de entrada para a diversidade na escola, questão de honra quando está em curso um projeto educacional sensível às diferenças.

Quando o professor não se preocupa com o mapeamento, ele está excluindo alguns grupos. Pelo menos o grupo que ali se faz presente. Hoje, essa é uma questão importante na educação. Hoje temos uma educação de todos e que deveria ser para todos. Então, colocar no currículo uma manifestação que não dialoga com essa diversidade, eu vejo que é uma exclusão. Você vai acabar atendendo a um grupo só da escola, o que não dialoga com a diversidade. O mapeamento justamente vai ajudar nesse sentido. Eu mapeei e reconheci a comunidade escolar, vai chegar o momento em que preciso escolher. Vou fazê-lo em cima do mapeamento. A partir do momento em que já valorizei a cultura dessa comunidade e vou construir esse currículo, preciso trazer também o diferente, que não é próximo aos alunos, para trabalhar com a questão da diferença. Contemplada essa questão da cultura deles, preciso trazer outras culturas para gerar o conflito. Por muito tempo tivemos uma cultura que dominou o currículo da Educação Física. Se você não faz o mapeamento e escolhe, reproduz determinados valores que não são os deles. Você estará dizendo: essa é a mais importante, é a validade, vocês não têm espaço na escola. Precisa tomar cuidado com isso. (PROFESSOR 01).

Em certo sentido, o mapeamento foi também a primeira ocasião para leitura e interpretação dos gestos e dos discursos disseminados sobre as práticas corporais. O futebol (RELATOS 11 e 26), as danças eletrônicas (RELATOS 03, 16 e 25), o hip-hop (RELATOS 05 e 14) e a capoeira (RELATOS 07, 10 e 13) são práticas sociais e, como tais, são criadas e recriadas por quem delas participa e pelos discursos sobre elas emitidos (HALL, 2000).

Os referenciais dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, ao inspirarem o currículo cultural, ajudaram a questionar as narrativas que vinculam o futebol à cultura popular; as danças eletrônicas aos consumidores de entorpecentes; o hip-hop aos maloqueiros; e a capoeira à escravidão. Discursos como esses apenas contribuem para perpetuar a assimetria na sociedade.

Se aceitarmos que o patrimônio cultural corporal encontra-se imerso num emaranhado de relações e significados, ler e interpretar os códigos veiculados com relação às manifestações corporais constitui-se numa ação didática fundamental, base da necessária crítica cultural. Moreira e Macedo (2001) enxergam na crítica cultural uma via para analisar as identidades, criticar mitos sociais que subjagam determinados grupos, gerar conhecimento

baseado na pluralidade e construir um ambiente solidário em torno dos princípios da liberdade, prática social e democracia.

A interpretação dos relatos orais e escritos permitiu constatar que a crítica cultural se viabiliza pela organização de atividades de leitura das práticas corporais.

Aproveitei a exibição do vídeo para que as crianças fossem identificando no jogo os acontecimentos e que fizessem algumas nomeações, então, em alguns momentos, interrompia o vídeo para que indicassem como se chamava determinada ação que estavam assistindo. Algumas delas conseguiram identificar somente ações como gol e quando o árbitro marcava falta, entretanto outras crianças identificavam também o gol, pênalti, goleiro, árbitro com o nome de juiz e nomeavam o passe e chute como a mesma coisa. (RELATO 01).

Quando a gente ia analisando os vídeos do vôlei que passam na TV, que é normalmente vídeo de olimpíada, de superliga, aqueles jogos mais fortes, depois a gente fez uma análise do jogo dos velhinhos, eles deram um pau na gente. Então isso também contribui para mostrar que o esporte não é somente aquele esporte da televisão. Existem outras formas de se fazer o voleibol. (RELATO 18).

Fazendo uma relação com as lutas praticadas em forma de esporte com o objetivo de levá-los a refletir a respeito dos pontos em comum com as praticadas nos desenhos, questionei sobre o que havia em comum entre as duas manifestações e fui registrando na lousa. As respostas foram: “em ambas se usa um tipo de roupa próprio para a prática”, “em ambas se utilizam armas”, “alguns movimentos”, “faixas e cores de roupa diferentes para indicar os mais habilidosos”. (RELATO 08).

Como iniciamos o estudo da manifestação pela capoeira regional, trouxe para a sala, como atividade de ensino, uma análise fílmica do filme “Capoeira Iluminada”, que conta a história de Mestre Bimba, um capoeirista que viveu na Bahia e por volta de 1930 adicionou elementos de outras lutas na capoeira que se praticava na época, dando origem à capoeira regional. Neste processo de criação, surgem sequências de golpes para o treino, diferentes toques de berimbau e outras formas de gradação. O filme também traz algumas informações sobre a chegada do negro no Brasil, suas dificuldades e um pouco de sua trajetória no início do século XX. Antes de começar a leitura do filme, organizei algumas perguntas para serem respondidas a partir desta análise: Qual é a ideia central do filme? Localize no filme diferentes discursos sobre religião. Por que a capoeira regional foi criada e como Mestre Bimba fez isto? Qual é a justificativa que Mestre Acordeon apresenta sobre o instrumentos na roda de capoeira regional? Como é a vestimenta dos capoeiristas na roda de capoeira regional? Quais eram as dificuldades que os negros tinham na época para sobreviver? Como os negros chegaram no Brasil? Identifique durante o jogo de capoeira outros tipos de golpes que ainda não foram praticados aqui no projeto. (RELATO 07).

Mediante a leitura da prática corporal objeto de estudo organizada pelo docente, os alunos analisaram sua configuração e seu posicionamento no tecido social bem como a dos seus representantes (procedimentos, características da prática, regras, técnicas, táticas, participantes, recursos necessários, localização etc.); o modo como é organizada; como é representada pelos próprios alunos ou por outros grupos culturais; quais os discursos pronunciados sobre ela etc. Tais procedimentos deram visibilidade a uma multiplicidade de aspectos que remeteram os alunos à análise da existência cotidiana daquela manifestação cultural, sendo necessário recorrer a conhecimentos de outras áreas para adquirir uma noção da complexidade das relações sociais que assolam as práticas corporais e seus praticantes.

A problematização desencadeada pelas leituras das manifestações corporais primeiramente possibilitou aos alunos o acesso às representações dos colegas (conhecimentos relacionados à manifestação corporal objeto de estudo). Em seguida, mediante a proposição de determinadas atividades de ensino, e levando em conta o esforço dos alunos para sanar as dúvidas que surgiram diante de um fenômeno ainda não compreendido, eles puderam ampliar suas interpretações acerca do tema estudado.

O que se pôde verificar em uma significativa parcela do material analisado é uma concepção metodológica dialética nos mesmos moldes da pedagogia freireana (CORAZZA, 2003). No diálogo aberto, o exercício da argumentação dos sujeitos que dele participam garante que as posições diferentes tenham iguais condições de serem ouvidas. Ao dialogarem sobre a prática social de um esporte, dança, ginástica, brincadeira ou luta, num primeiro momento, os alunos externaram seus conhecimentos de forma difusa e sincrética. Em seguida, a problematização fomentou análises cada vez mais profundas e o acesso a outros olhares/saberes, possibilitando a construção de sínteses pessoais e coletivas. Não obstante, quando questionados sobre o assunto, alguns professores-parceiros ofereceram outras interpretações.

Em alguns momentos nós temos que ensinar mesmo. Em outros não, devemos esperar os conhecimentos virem dos alunos, fazer com que eles busquem, construir o conhecimento com eles. Vai depender do que está sendo trabalhado. Quando você parte para o momento de ensinar mesmo, é que já esgotou todas as possibilidades para que eles busquem, para que surja no diálogo. E aí você entra como professor mesmo, ensinando. Fica muito pobre ficar só no conhecimento dos alunos, só naquilo que eles trazem. Não acho que o professor não deve ensinar. Mas existe um momento certo. Ele tem que saber o momento de chegar com o conteúdo. Após a análise das questões que os alunos trazem. Depois dessa fase de saber o que os alunos pensam a respeito, quais são os questionamentos que eles têm, depois de ter promovido alguns debates, ouvido a voz de todos. Aí sim, não ensinar como

verdade, mas algumas coisas têm que ser ensinadas. Não é só mediar. (PROFESSOR 09).

Até que ponto a gente tem que problematizar? Fico pensando assim: após a gente terminar um período de processo de ensino, quais foram as aprendizagens dos alunos? Os alunos chegam com certas representações e eu fico pensando que tenho que elaborar algumas aulas para problematizar, para que eles revejam o conhecimento deles. A partir dos conhecimentos que eles já têm, a gente precisa problematizar para sair do senso comum. Para que eles acrescentem alguma coisa a mais. Essa é uma coisa que eu me questiono. Ao fazermos umas duas ou três aulas, o que diferenciou para o aluno daquela primeira aula? A problematização vem nesse sentido, de você desestabilizar algumas coisas que eles tinham naturalizado, mas será que eles aprendem? (PROFESSOR 07).

Procurando explicar a desconfiança dos colegas, o Professor 08 entra na discussão:

A nossa subjetividade já está colonizada. A gente começa a pensar em um tema e já vem a ideia de fazer isso, isso e isso. Às vezes a gente cai em uma armadilha assim, isso está muito marcado no nosso pensamento.

O Professor 12 segue a mesma linha de raciocínio:

O desejo de aprender vem quando você desequilibra aquilo que ele tem. Quando você problematiza, é a partir daí que vai trazer. É o que surge como pergunta, como questionamento. Quando o professor traz, não fomenta o desejo do aluno aprender.

Ocorre que as práticas pedagógicas que caracterizam o currículo cultural posto em ação pela maior parte dos professores-parceiros dissipam qualquer dúvida que possa existir a respeito do potencial pedagógico da problematização. Nos relatos de prática investigados, a leitura crítica do judô (RELATO 04), balé (RELATO 17), futebol (RELATO 26) e de lutas (RELATO 08) deram vazão às relações de poder baseadas no gênero. As leituras da capoeira (RELATOS 07, 10 e 13) fizeram emergir questões relacionadas à etnia e religião. Questões étnicas também foram levantadas a partir do trabalho com o futebol americano (RELATO 12). No trabalho envolvendo modalidades ciclísticas (RELATO 09), eclodiram temáticas com relação às condições de vida nas grandes cidades e ao acesso a meios de comunicação pelos grupos com menor poder econômico e faixa etária.

A discussão ao redor do futebol (RELATO 11) enveredou pelo tratamento destinado aos torcedores. Os Relatos 03, 16 e 25, ao promoverem análises das danças eletrônicas, puderam discutir as representações das práticas juvenis e dos habitantes das periferias. As questões de classe social surgiram a partir das discussões sobre os praticantes de yoga

(RELATO 02) e hip-hop (RELATO 05), e as discussões abrangendo a idade e condições diferenciadas de mobilidade foram desencadeadas durante o estudo do voleibol (RELATO 18).

Todas essas vertentes foram problematizadas pelos professores-parceiros em diversos momentos do trabalho. Problematizar, pelo que se pode depreender, é uma postura pedagógica imanente ao currículo cultural da Educação Física. Implica em destrinchar, analisar, abordar inúmeros conhecimentos que, por meio de uma etnografia rigorosa, permitem compreender melhor não só a manifestação em si, como também aqueles que a produziram e reproduziram.

A problematização implica um constante desvelo da realidade percebida. É um esforço permanente através do qual as pessoas vão percebendo criticamente como as coisas estão no mundo (MIZUKAMI, 1986). Quando problematiza os temas da cultura corporal, o currículo se transforma em um espaço de crítica cultural (MOREIRA; MACEDO, 2001), onde se propicia o questionamento sobre tudo o que possa ser “natural e inevitável”. A ideia é colocar em xeque e permitir novos olhares sobre aquilo com que usualmente lidamos de modo acrítico.

Eles tinham que entender tudo o que circulava no voleibol. Não só jogar, não só as questões da técnica, mas também a gente falou um pouco sobre as outras pessoas que jogam, o idoso, a pessoa com deficiência física, as crianças que também não conseguem fazer aquele voleibol que passava na TV. Entender outras coisas que passavam ali por trás do jogo. Explicar para eles que um dia existiu a vantagem é uma coisa bem difícil. Eles não entendem o que é a vantagem. E explicar o porquê foi tirada a vantagem, todas as outras coisas que interferem na prática do esporte, a questão da mídia, a gente foi tratando de todas essas questões. A gente não ficou focada só no fazer o esporte. Entender o que faz com que as coisas se modifiquem, entender as coisas que acontecem naquela manifestação. (PROFESSOR 05).

Alguns professores-parceiros permaneceram atentos às relações embutidas na trajetória e organização da manifestação corporal tematizada, procurando ajudar os alunos a interpretá-las e desvendar quais identidades são legitimadas e/ou negadas. Ou seja, problematizaram o que era a identidade e a diferença naquela prática corporal. Nessas circunstâncias, indagaram acerca das condições assimétricas de poder veiculadas nas questões de gênero, etnia, consumo, local geográfico, faixa etária, entre outros aspectos, visíveis ou não, que caracterizam a manifestação em pauta.

Com o objetivo de aprofundar o debate acerca das relações de poder, questioneei a respeito do “poder” de quem tem dinheiro na nossa cultura. Algumas crianças afirmaram que quem tem dinheiro “tem sim” maior poder, e que o ideal era lutar para ter também, ao passo em que outras disseram que isso não tinha importância. A partir desse debate de ideias, expliquei que tudo o que eles assistem tem o objetivo de passar alguma mensagem, assim, eles puderam refletir a respeito dessas mensagens e se colocaram: “o objetivo desses desenhos é fazer com que a gente seja vaidosa”, “fazer a gente ir para o shopping”, “mostrar que devemos defender as pessoas mais fracas”. Ampliei o debate lembrando que algumas vezes há um interesse por parte da mídia em fazer valer alguns valores como o do consumismo de alguma marca ou de determinado produto e que isso interfere diretamente no modo como nos vestimos, comemos ou até como vemos o mundo. A partir dessas ideias postas, fizemos uma relação com o projeto de sustentabilidade que faz parte do Projeto Pedagógico da escola e que foi desenvolvido com os alunos, que visa, dentre outras coisas, à redução do consumo em excesso. (RELATO 08).

A partir daí a gente tentou fazer um paralelo com a vida social deles e a gente passou a fazer um trabalho de leitura, para despertar esse olhar no aluno, fazer a leitura crítica dessas manifestações, nós fomos lendo e interpretando as letras das músicas, o que essas letras diziam, o que estava por trás dessas letras, dessas músicas. Foi possível perceber os protestos, a indignação, a revolta, o preconceito que esses grupos sofriam até pela própria polícia. (RELATO 14).

A gente foi discutir mais características do *tecktonic*. Eles viram que essa dança está ligada com algumas questões do mercado. É uma marca registrada. Então os adeptos do *tecktonic* usam certos produtos criados por esse movimento. É uma marca que financia a dança eletrônica. Não tem como objetivo a contestação social como os outros estilos de música e dança. A gente acabou entrando um pouquinho nessa questão do mercado. Dentro da discussão desses elementos sobre o consumo, eles discutiram também sobre o lugar. Levei um texto e eles descobriram que o *psy* era vivenciado principalmente dentro das raves. (RELATO 16).

Após a saída pedagógica, depois de entregarem a resenha e de serem questionados no trajeto de volta à escola com um bate-papo sobre o filme dentro do ônibus, identifiquei que eles/as já estavam começando a relacionar os saberes adquiridos no projeto com questões mais amplas que envolviam a situação do negro na época da escravidão e suas condições de trabalho no momento atual. (RELATO 07).

Além do que, nas vozes ouvidas percebia-se a diferença entre meninos e meninas durante as aulas. Enquanto os homens exercem papéis de virilidade, masculinidade e força, as mulheres assumem posições secundárias a determinados assuntos, como as “lutas”, por exemplo. Os discursos são formados em condições patriarcais, em que as mulheres são consideradas como o “sexo frágil”, aptas a realizarem funções de dona de casa, ou no caso das aulas, preferiam práticas ditas como femininas, brincar de boneca ou de pega-pega. A diferença estava ali marcada. Apesar de assistirmos a muitas mulheres que resistem a esta identidade, são consideradas masculinizadas. (RELATO 04).

O que eu usei como referência para iniciar as discussões foi o fato de que de uns tempos para cá a Topper faz muitas propagandas de rúgbi. Será que isso na década de 1960 e 1970 não aconteceu também com o futebol? E aí um menino falou que o rúgbi teria o mesmo espaço que o futebol a partir do momento que tivesse um Pelé no rúgbi também. Porque eles acreditam que o futebol teve essa difusão no país por causa do Pelé. Aí a gente veio discutindo essa coisa da mídia querer colocar que o rúgbi ainda vai ser grande no Brasil, mas basicamente a gente não aprofundou mais do que isso. Alguns falaram que acham injusto de repente um grupo excluir o outro para atender determinados interesses. Aí eu joguei para eles. E aí, mas será que só nesse momento que acontece? Será que não acontece isso o tempo inteiro? (RELATO 24).

Em meio ao processo de dismantelar as forças ideológicas, alguns professores-parceiros empregaram a etnografia, conferindo aos alunos e a si próprios a condição de etnógrafos. Nesses casos, docente e estudantes envolveram-se na leitura e interpretação dos múltiplos aspectos da prática cultural corporal objeto de estudo. A realização satisfatória da etnografia exigiu a realização de investigações individuais ou coletivas.

Após algumas vivências das danças eletrônicas, ao questionar as diferenças entre *psy*, *rebolation* e *jumpstyle*, percebi que as explicações eram insuficientes. Diferenciavam os movimentos básicos, mas a maioria não soube explicar se o *psy* era semelhante ao *rebolation* e expor maiores informações sobre os grupos que praticavam cada estilo. Para ampliar o estudo da manifestação corporal, apresentei uma gravação do programa “Pé na Rua”, que explicava algumas diferenças entre esses estilos e o grupo descobriu mais um o qual não conheciam, o *tecktonic*. Assim, solicitei que fizessem uma pesquisa e busquei outros vídeos sobre o *tecktonic*. Discutimos as informações coletadas sobre os diferentes tipos de dança eletrônica, conversamos sobre os estilos de roupa dos praticantes, as batidas das músicas e a presença da tecnologia. A turma concluiu que o *psy* é um estilo de música em que as pessoas deixam se envolver e dançam da sua maneira, não tem passos certos, coreografados. Contudo, acabam dançando com mais frequência o estilo *rebolation* na música *psy*, o que leva a chamar o conjunto desse estilo de música e dança de *psy*. Perceberam que o *psy* tem sua origem nas *raves*, festas realizadas em céu aberto, como em chácaras, sítios, em espaços distantes dos grandes centros urbanos, durando muitas vezes várias horas e até dias. Contudo, os alunos escutavam e dançavam nos finais de semana nas casas noturnas das proximidades ou durante os horários de matinês. Concluíram que não existe uma roupa certa para dançar a música eletrônica, mas o grupo que se identifica com o *psy trance* geralmente usa roupas coloridas, fluorescentes, informais e confortáveis, características da influência hippie e indiana; os praticantes do *tecktonic* utilizam roupas mais justas e penteados futurísticos, já os do *Melbourne shuffle* geralmente vestem *Phat Pants*, calças largas que dão a impressão de maior deslize nos movimentos. Contudo, para os locais que a maioria dos alunos frequentam, adotavam geralmente calça jeans, blusinha, camiseta e muitas vezes até misturam os estilos. Sobre a tecnologia, um aluno comentou que em algumas

raves existe decoração em 3D e os participantes compram um óculos específico que possibilita enxergar esse tipo de decoração. (RELATO 03).

Aí, nesse entremeio todo aí, quando chegou nas brincadeiras de cordas, apareceu nas nossas discussões lá, alguém sugeriu a ideia da corda fazendo acrobacias, foi aonde a gente foi investigar se era possível, se já existia uma prática assim, aí eles falaram que tinham visto um filme tal, que aparecia isso, outros que viram no *Cirque du Soleil*, aí a gente chegou no *rope skipping*, que é aquela prática com corda, com acrobacia junto, aí fomos investigar, fomos conhecer, trouxe vídeos para eles para mostrar como as brincadeiras de corda foram readaptadas e se transformaram num esporte, tem competição internacional disso, o Brasil tem representante, o que é isso, e aí eles tinham feito as vivências das cordas e a partir disso eles começaram a montar essa coreografia deles, então eles se dividiram nos grupos, montaram a atividade deles, que estava pautada naquilo que eles já sabiam e naquilo que eles tinham visto no que era esse *rope skipping*, aí eu disponibilizei alguns materiais, o que eles gostariam de usar, ficava à vontade de pegar, para montar essa coreografia na corda. Então aí eles fizeram, em algumas aulas montaram essa coreografia. (RELATO 20).

No final da aula pedi para que pesquisassem as práticas de yoga (academias, institutos, clínicas...) que havia no bairro. Primeiramente faríamos um levantamento de dados do bairro e depois discutiríamos em aula quais estratégias utilizaríamos para a pesquisa em campo. Falei para utilizarem a internet, jornais, revistas. Enfim, a mídia em geral. A leitura, a escrita e a oralidade entrariam como ferramentas importantes na metodologia das aulas futuras. Mais uma aula e iniciamos discutindo o que eles tinham pesquisado sobre o bairro. Houve algumas falas, mas nas próximas aulas iríamos aprofundar mais as descobertas. Agora o mais importante era estabelecer estratégia para as visitas aos locais que eles pesquisaram. O que fariam lá? Iriam em grupo? Fariam relatório? Como aconteceria? Depois de conversarmos estabelecemos alguns pontos em comum para as visitas. As visitas podem ser em grupo ou individual. Anotar os detalhes da academia ou espaço. Horário de funcionamento, funcionários, ver uma aula, conversar com o responsável... Talvez até fazer uma aula. A turma ficou muito motivada com a proposta. [...] Começamos com alguns alunos expondo suas pesquisas e descobertas. O Arthur começou falando da origem do yoga: - O yoga data de 5.000 anos de história e o nome do criador foi Shiva. Deus indiano. Falou também do hinduísmo como a religião preponderante na Índia. E que reunia a diversidade filosófica dentro de uma unidade cultural. Comentou sobre as vestimentas que os indianos usam. As mulheres com cabelos presos. Outro aluno falou da veneração aos deuses indianos. Apontaram também o bairro Vila Madalena como um local esotérico repleto de espaço, clínicas e institutos de atividades orientais. Segundo alguns, “um bairro cabeça!”. Um bairro multicultural e de classe alta. Pensei: - Eles não são de classe média alta também? (RELATO 02).

Eles fizeram uma coleta de dados dando uma geral sobre como era o skate no Brasil, como é lá fora, se tinham praças, se não tinham, então eles fizeram uma investigação do skate de uma forma geral. Pedi para eles trazerem em um determinado dia, falei para que eles escrevessem o que achavam daquela situação. Por exemplo, um dos meninos trouxe a praça que tem ali da Dr. Arnaldo com a Cardoso de Almeida. Eu já havia pesquisado anteriormente, é

uma praça que tem 284 pessoas por dia. É uma praça só de skate. São várias pistas e tudo o mais e tem um público de 284 pessoas por dia. Tem eventos lá. E aí, um deles trouxe a respeito dessa praça e aí a gente começa a questionar. Será que existe só essa praça? Em um lugar ali que é tido como bairro nobre, na Dr. Arnaldo, no Pacaembu. [...] Alguns trouxeram a respeito dessa praça, os outros trouxeram sobre o skate, como surgiu o skate, veio do surfe, num determinado momento. Então, num primeiro momento eu pego e faço uma investigação geral. [...] A gente fica discutindo porque são vários alunos trazendo vários setores do skate, esses alunos vão colocando. Olha, eu pesquisei sobre a mecânica da prancha, a rodinha, tem o skate de duas rodas, não tem, quais são os equipamentos que precisa, tem segurança. Então a gente fica numas três ou quatro aulas discutindo o que eles pesquisaram. Porque são várias investigações. Tem uns que vão direcionar para os equipamentos. Esses meninos direcionaram para a praça porque eles vão à praça. (RELATO 15).

Eu estava sentindo essa dificuldade, fui pesquisar algumas coisas e levei um vídeo para eles do Barishnikov. Porque levar um vídeo do Barishnikov, eu não queria levar primeiro um vídeo de mulher, queria levar de um homem fazendo, interpretando o balé. Aí eles começaram a aumentar o olho, porque até então não estava dizendo nada, mas quando comecei a mostrar uma figura masculina no balé, alguns meninos começaram a se interessar, até porque o cara faz diversos movimentos de força. E aí os meninos daquela sala começaram a se identificar de certa forma com os elementos que o Barishnikov fazia. Depois dessa prática, peguei alguns livros de balé para dar uma estudada, saber alguma coisa a mais. Aí nesse meio tempo a gente estava estudando alguns movimentos do balé, a gente nunca consegue alcançar tudo, mas tentei entender algumas coisas do balé clássico então, o gesto do corpo, o movimento com a perna, com o braço, tentava entender porque fazia determinados movimentos, como que era, se era difícil, se era fácil, porque que era fácil para alguns, porque que era difícil para outros, aí entrou um aspecto de flexibilidade também. A gente começou a indagar eles assim, porque eles tinham certa dificuldade de entender como as pessoas conseguiam esticar a perna e a gente começou a conversar um pouco que as pessoas tinham que fazer certos alongamentos, para poder fazer certa prática do balé. (RELATO 17).

Os materiais resultantes das etnografias configuraram “textos” que foram lidos e interpretados durante as atividades de ensino. O professor e o grupo discutiram suas impressões sobre os dados coletados e intercambiaram pontos de vista, confrontando-os com as próprias experiências realizadas nas aulas ou em outras esferas. Buscaram desvendar os múltiplos aspectos ainda encobertos num primeiro olhar, o que significa empreender uma leitura bem mais profunda, possibilitando outras interpretações.

À medida que o professor se embrenha no trabalho etnográfico, melhora sua compreensão sobre a prática pedagógica enquanto atividade de análise social e cultural, desfetichização, crítica e oposição. Durante o processo, descobre as forças construtoras tais como códigos linguísticos, signos culturais, ações movidas pelo poder e ideologias

incrustadas; com isso, aprende a investigar, ensinar e pensar criticamente (KINCHELOE; STEINBERG, 1999). Na condição de educadores multiculturalmente orientados, os professores-parceiros estudaram e se envolveram na produção de conhecimentos, remodelaram sua vida profissional, passando a desafiar as forças que tradicionalmente colonizavam os currículos e as escolas.

Nos primeiros anos aqui (na escola), eu senti um pouquinho os alunos retraídos. Não se expressavam tanto, não debatiam tanto, não respeitavam o jeito de o outro fazer ou de colocar ideias, o outro não podia errar que já havia gozação, um comportamento punitivo. Até durante esse projeto do hip-hop eu lembro que surgiu em uma apresentação de dança, um grupo se apresentou e o outro começou a debochar, a rir. Naquele momento, eu tive a preocupação de fazer uma intervenção e frisar bem que os grupos são diferentes, não precisava sair igual, era a forma daquele grupo se expressar e dançar. Que o professor não estava ali para exigir movimentos perfeitos, sincronizados, o que eu queria era a criação deles, que eles pudessem colocar o seu jeito de dançar, o seu jeito de se expressar. O hip-hop pode ser feito de outras formas. Eu acho que a gente conseguiu lidar com essa diferença. O currículo cultural me ajudou a olhar para a escola além do meu espaço de aulas, me ajudou a olhar espaços como o intervalo, momentos coletivos como a JEIF, as relações entre os professores, os projetos. Tem interferido também nesses momentos. (PROFESSOR 01).

As manifestações do poder têm sido motivo de muitas tensões no âmbito educativo, não somente no que se refere ao controle dos recursos financeiros, institucionais, políticos, ideológicos e da comunicação, como também no controle das representações da realidade. Conforme indica o Relato 03, o currículo cultural da Educação Física empreendeu a análise dos estilos de dança eletrônica acessados pelos alunos, enquanto no Relato 02 a investigação recaiu sobre as academias que promovem a prática de yoga em um bairro nobre de São Paulo. No primeiro caso, viabilizou-se aos jovens escolares uma melhor compreensão das próprias danças e seus adereços e, no segundo, as pessoas que frequentam as aulas de yoga foram o foco das discussões.

A condição feminina imposta discursivamente à ginástica rítmica, ao balé e às brincadeiras de corda foi o centro das atenções nos projetos didáticos narrados nos Relatos 17, 21 e 22, e a noção de que a iniciação esportiva e sua prática são exclusivas das crianças e jovens foi um dos assuntos abordados durante as atividades descritas no Relato 18. Docentes e estudantes, ao indagarem os fatores que envolvem essas práticas corporais na sociedade contemporânea, desvelaram um emaranhado de relações de poder baseadas em interesses variados. A presença desses debates no interior do currículo denunciou as forças empregadas pelo poder para legitimar determinadas representações das manifestações citadas.

Hoje na escola o tema é vôlei, mas já surgiu futevôlei e na semana que vem eu vou levar lá que o futevôlei foi criado na época da ditadura, não se podia jogar futebol na praia, e os meninos jogavam como forma de resistência. As pessoas obedeciam, mas tinham suas resistências. Arrisco dizer que o trabalho tem que ser dividido meio a meio. É tão importante mostrar como foi criado, as resistências, os fatores, como também tem que vivenciar o jogo. (PROFESSOR 06).

A investigação do processo de formação social de uma prática corporal, o contexto histórico e político e seu entendimento enquanto ação de legitimação, manutenção do *status quo*, resistência ou transgressão concedem tanto ao docente quanto aos estudantes informações pertinentes para a análise crítica dos processos de validação ou subordinação que marcam as relações de poder. Como se nota, as ações didáticas que caracterizam o currículo cultural da Educação Física criaram condições para que os alunos situassem as práticas corporais na trama das relações sociais que as envolvem, viabilizando as condições necessárias para aprender sobre as possibilidades de produção de novas práticas de resistência e afirmação.

Na representação dos professores-parceiros, o currículo cultural da Educação Física desvelou as noções de poder que atravessam as práticas corporais por meio de marcadores sociais como hegemonia, gênero, classe social, racismo e faixa etária. A interpretação dos relatos orais e escritos evidencia que tão importante quanto a vivência corporal do tema de estudo é a leitura e interpretação das relações sociais nele imbricadas. Qualquer que fosse a prática corporal, docentes e alunos tinham em mãos um texto profícuo ao debate, haja vista a variedade de inter-relações com as conotações étnicas, de gênero, classe social e cultura que as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes adquiriram em diferentes momentos históricos. Na opinião de McLaren (1997b), a análise histórica constitui-se em um posicionamento didático. Afinal, conforme argumentam Kincheloe e Steinberg (1999), nem o racismo nem tampouco o preconceito de classe ou gênero são princípios fixos. Pelo contrário, configuram-se em fenômenos contraditórios cuja forma se modifica constantemente em função das alterações de estruturas políticas e econômicas.

Muito embora a adoção da postura etnográfica seja altamente satisfatória na maioria dos documentos investigados, a interpretação das narrativas dos professores-parceiros indica que os procedimentos de pesquisa e análise dos resultados que dariam à etnografia a profundidade desejada casualmente foram dissimulados. Por vezes, surgiram de forma

desconectada das demais atividades de ensino, assemelhando-se a mais uma tarefa escolar sem a desejável relevância político-pedagógica que identifica a perspectiva cultural.

Neste momento algumas alunas posicionaram-se dizendo que nos desenhos animados as meninas que lutam são muitas: Meninas Superpoderosas, Três Espiãs Demais. Os meninos, a princípio, fizeram algumas colocações em tom de deboche, porém, ao aprofundarmos nas questões, percebi que foram concordando aos poucos com os argumentos das colegas quando utilizaram os desenhos como exemplo. Um dos garotos afirmou que na academia onde treina existem muitas mulheres, porém, só lutam entre si; e assim expliquei, de forma rápida, sobre as categorias utilizadas em algumas modalidades de lutas e solicitei que realizassem uma pesquisa na sala de informática sobre o assunto para posterior apresentação em forma de roda de conversa. A partir deste ponto, propus que os alunos citassem exemplos de lutas, me orientando por uma das expectativas de aprendizagem que afirma que o processo deverá levar o aluno a identificar, demonstrar e explicar as modalidades de luta presentes na comunidade. (RELATO 08).

[...] na hora do basquete, a gente fez durante umas duas semanas a discussão, aquelas coisas, meninos com meninas, aquelas coisas todas com 8ª série; uma das semanas, quando eu cheguei na escola, uma das tabelas já não estava mais, acho que tinha caído por algum motivo e aí eu ainda estava incerto e aí teve uma menina, essa mesma falou: “ah, professor, na minha rua jogam basquete com uma cesta só e falam que é *streetball*” e até então eu conhecia bem superficialmente e aí eu me planejei para essa temática do *streetball*; e aí rolou um trabalho junto, de conhecer esse tema que está relacionado ao hip-hop e que surgiu pelo que eu me lembro na década de 60, 70 pelos movimentos norte-americanos e tal; e aí eu sempre questionava, aí, “ó, professor, tem o *slamball* também, que é aquele basquete com camas elásticas que priorizam o espetáculo”, e assim, correu isso. (RELATO 19).

[...] nem a própria prática da capoeira pede a perfeição nos movimentos, mas sim a inversão de determinadas lógicas propostas pela sociedade. Comentei sobre o processo histórico que se deu de sua origem até os dias atuais e coloquei os temas para que eles pesquisassem para que na próxima semana, na roda de conversa, desenvolvêssemos mais o assunto. Elaboramos então a seguinte sequência de estudo, visto que esses eram os tipos de capoeira mais conhecidos ou que surgiram na roda de conversa: capoeira regional, capoeira angola e capoeira contemporânea. (RELATO 10).

Eu percebi que eles sabiam as diferenças na prática, mas não sabiam explicar melhor outras diferenças desses estilos de dança; quando eu percebi isso, sugeri que fôssemos buscar maiores informações sobre essas diferenças. Então eles fizeram uma pesquisa, marquei um dia e eles vieram e colocaram tudo o que eles tinham achado em relação a cada estilo de dança, que eu sugeri alguns itens para eles buscarem. Enquanto isso, fui buscar num programa de televisão, um vídeo, uma filmagem que explicasse quais as diferenças desses tipos de dança. Passei o vídeo e discutimos as diferenças que eles coletaram. (RELATO 16).

Então dividi nesses eixos as salas que eu tinha e fizemos um cronograma de apresentação que os alunos iam fazer pesquisa. Nós tínhamos horários na sala de informática, horário na sala de projeto e na sala de leitura. [...] Em todas as salas um dos eixos era a pesquisa sobre o uso de drogas, por que usam drogas, quais os efeitos colaterais. [...] Nós fizemos o mapeamento, elencamos alguns eixos de pesquisa, dividimos a sala nesses eixos, eles traziam a pesquisa e dançavam. (RELATO 25).

Na semana que antecedeu a 16ª rodada do campeonato, os alunos foram divididos em quatro grupos, cada grupo escolheu uma equipe do G4 (as quatro equipes que estão em primeiro lugar, pertencentes à zona de classificação para a segunda fase do campeonato) para análise (nos jogos televisionados, jornais esportivos, pesquisas na internet e nos textos jornalísticos expostos no cantinho do futebol) do sistema tático utilizado pelos técnicos nesta rodada. Após a análise, os alunos trouxeram um trabalho escrito com o nome do campeonato, a rodada, o adversário, a escalação, o resultado do jogo e um desenho do campo identificando o sistema tático utilizado. (RELATO 11).

A análise dos excertos revela que os estudantes foram incumbidos de obter por sua conta e risco as informações sobre: a formação de duplas com o mesmo sexo para treinamento na academia mencionada pelo aluno; os diversos estilos da capoeira; as diferenças entre os estilos de danças eletrônicas; a organização do campeonato de futebol; a relação entre a dança e o consumo de drogas; além de responder às perguntas do professor sobre o hip-hop e ouvir a história da capoeira na perspectiva única do docente.

Observe-se que, no Relato 08, os condicionantes que influíram no atual desenho dos treinamentos não foram objeto de análise; no Relato 19, o professor sobrevoou o contexto de produção do *streetball*; no Relato 10, o docente comunica sua concepção sobre o histórico da capoeira; o Relato 16 carece de informações a respeito do que ocorreu com o produto das pesquisas; no Relato 25, o professor lança como pergunta de pesquisa algo praticamente impossível de abarcar; e, no Relato 11, os resultados constituem-se em informações pontuais, impossibilitando uma compreensão mais profunda dos significados agregados a cada sistema tático e suas inter-relações com as modificações sociais.

Em certo sentido, os casos assinalados confirmam o pessimismo de Garcia e Moreira (2008), para quem a escola fala em pesquisa, mas não apoia os alunos nos seus trabalhos de investigação. Entrega tudo pronto e não permite sequer que se vá instaurando entre os alunos o espírito científico.

Mesmo que o ato de pesquisar conste da maioria absoluta dos relatos coletados, há ressalvas ao emprego indiscriminado desse procedimento. Os posicionamentos em contrário

reforçam as críticas acima com relação às atividades investigativas que, no entender de alguns professores-parceiros, são promovidas com certo desdém.

Eu andei bastante de skate e percebi que alguns relatos trazem o tema de forma superficial. Fica fadado às questões da gestualidade, não se faz leitura da diferença entre um skatista punk, do que escuta músicas hip-hop, do skatista *downhill*. Em determinados momentos deixamos a desejar. (PROFESSOR 08).

Eu nunca peço para fazer pesquisa. Às vezes, alguns alunos pedem para pesquisar na internet e trazem textos impressos do jeito que eles acharam na internet. Aí eu coloco em uma pasta e deixo para todo mundo ver. E o material fica ali para todo mundo ver. Eles nem leem aquilo que eles trazem porque acho que é uma coisa que alguns professores pedem e vem daquele jeito copiado, que nem tem muito valor porque não são eles que fazem. A maioria dos alunos da minha escola não tem condições de fazer isso. Quando tem, faz isso que eu acabei de falar. Essa atividade não tem sentido nas condições dos meus alunos. Se alguém quer pesquisar sobre um tema, tudo bem, mas não vou programar a aula seguinte em função dessa pesquisa. Eu até fui montando pastas que estão no meu armário com material para consulta. Tem de futebol, vôlei, basquete, tem de dança, de um monte de coisa que eu disponibilizo para eles, para conhecer mais sobre o que estamos estudando. Se for proposto um roteiro que vai ser usado depois, é outra coisa. Simplesmente pesquise na internet sobre esse assunto, não vejo sentido. (PROFESSOR 13).

Em contraposição às afirmações dos colegas, eclodem discursos que aludem à falta de experiência dos professores e defendem a melhoria dos mecanismos empregados.

Eu tenho uma preocupação grande de pesquisar bem. Mas existe uma prática que já acontecia de fazer pesquisa, de pedir o histórico da modalidade, e isso demora um tempo para conseguir construir outras formas de fazer pesquisa. Também é importante dizer que existem muitos modos de fazer pesquisa. Ir para casa e perguntar para a mãe como ela brincava de amarelinha é uma pesquisa. Às vezes, as pessoas acham que fazer pesquisa é trazer o histórico da modalidade ou trazer a regra. Precisa ver o que a pessoa entende como pesquisa. Fazer uma entrevista com o pai é uma pesquisa. (PROFESSOR 05).

Não é fácil desenvolver projetos sobre diferentes temas. Eu percebo que, quanto mais conhecimento você tem sobre o tema, isso te possibilita olhar outras coisas, lidar com as turmas com diferentes olhares. Porque as salas são diferentes. Vai problematizando, vai surgindo outras coisas. Ao ter conhecimento um pouco mais aprofundado sobre o tema, você tem condições melhores para olhar essas práticas, porque é muito difícil mesmo. A gente tem que estudar muito a manifestação que a gente está tematizando, mas quando a gente estuda um pouco mais algo que não faz parte do nosso meio cultural, acho que a gente consegue contribuir um pouco mais. (PROFESSOR 08).

Muitas vezes, a gente propõe a pesquisa como tarefa e o que vem é copiado e colado da internet. Às vezes, eu faço uma solicitação de pesquisa, mas acompanha uma orientação de estudos. Como eu tenho que encaminhar a pesquisa, forneço um site como sugestão e aí, depois, a gente socializa, isso quando não acontece na sala de informática junto ali no mesmo momento. Mas muitas vezes nos falta uma leitura, um referencial para que isso fique mais claro e amadurecido, por isso que de vez em quando a gente dá umas escorregadas. Estou falando por mim. Em alguns momentos, fica muito claro, então eu vou bem. Em outros, não. Eu tenho que pensar: será que isso vai ajudá-los em alguma coisa? Depende de um amadurecimento. (PROFESSOR 12).

Embora não se trate de um aspecto específico do currículo cultural, observamos a regularidade com que são ofertadas as vivências corporais. As características distintivas, com relação às demais propostas do componente, são a vivência acompanhada de leitura e interpretação da prática e a despreocupação com a performance segundo padrões estabelecidos externamente. Diante das condições que diferenciam a prática social da manifestação no seu *locus* original e a realidade da escola (número de alunos, espaço, tempo, material etc.), os docentes estimulam o grupo a elaborar novas formas de praticar o esporte (RELATOS 09, 11, 12, 15, 18, 19, 24 e 26), lutar (RELATOS 04, 05, 08, 07, 10 e 13), brincar (RELATOS 06, 20, 22 e 23), dançar (RELATOS 03, 05, 14, 16, 17 e 25) e fazer ginástica (RELATOS 01, 02 e 21), com a intenção de facilitar a compreensão da plasticidade da cultura e do processo de transformação vivido por quase todos os produtos culturais.

As peculiaridades de cada grupo e cada escola foram consideradas por ocasião da reconstrução coletiva da prática corporal objeto de estudo, proporcionando aos alunos uma experiência bastante concreta da dinâmica cultural. Apesar da relevância das vivências corporais como ponto de partida para análise situacional e remodelação das práticas, a interpretação do material recolhido permitiu observar que os professores-parceiros atribuíram graus de importância semelhantes à participação dos alunos enquanto leitores e intérpretes da gestualidade que sugerem modificações e à execução propriamente dita. Essas posições alternaram-se ao longo das atividades de ensino.

No encontro seguinte já com as bicicletas, perguntei se tinha alguém que não sabia andar de bicicleta; todos afirmaram saber, porém um dos alunos, embora afirmando que sabia, não quis andar. Pedi que dessem uma volta no parque para que eu pudesse observar o quanto de segurança eles tinham ao andar. Como tínhamos apenas oito bicicletas tivemos que fazer um revezamento. Enquanto um grupo andava o outro observava, essa observação passiva se deu no primeiro encontro, nos subsequentes os que não estavam andando registravam as suas impressões ou teciam comentários sobre o seu desempenho e sobre o que sentiram durante a atividade. Fomos

aumentando o tempo e adotando a mesma dinâmica com os grupos que observavam. (RELATO 09).

Eles se empolgaram, fizeram a atividade e assim usaram aquilo que eles sabiam e ao mesmo tempo tentaram ousar em alguns desafios daquilo que eles tinham visto no vídeo. Então teve gente que usou uma corda pequena individual pulando na corda grande, teve gente, o grupo, que tentou usar duas cordas ao mesmo tempo, uns colocaram uma corda, o cone e ainda jogar bola. Então eles foram criando isso, fizeram uma apresentação depois para a própria sala, aí alguns quiseram até colocar adereços, uma roupa todos da mesma cor. (RELATO 20).

A leitura e a interpretação dos gestos presentes nos vídeos nos ajudaram a alimentar as nossas práticas, pois os alunos com pouca experiência nessa dança usaram muitos movimentos vistos nos filmes para a construção da sua forma de desafiar os colegas. [...] Na escola, as práticas de dança continuavam, e muitos alunos relatavam que estavam assistindo clipes para conhecer mais passos e movimentos. Foi nesse momento que pensei em filmar as nossas danças para que os alunos pudessem observar a gestualidade, o que estavam tentando dizer com aqueles movimentos, o que não estava de acordo com as suas representações, o que poderíamos mudar, enfim precisávamos ler as nossas práticas, assim como havíamos lido os filmes trazidos pelos alunos no início do trabalho. Realizamos a filmagem dos nossos desafios, e a partir da leitura do nosso vídeo algumas questões foram levantadas: “as meninas não estão dançando”; “os movimentos estão muito simples”; “precisamos provocar mais, desafiar mais”. Com esse material em mãos e com os estudos que continuei fazendo com a colega que também havia filmado os seus alunos, resolvemos fazer uma troca desses vídeos. Isto é, os meus alunos assistiram o vídeo gravado na EMEF Nova Osasco, e os alunos dela assistiram os vídeos gravados na EMEF Jardim Educandário. Essa atividade contribuiu muito para a leitura da prática do hip-hop por parte dos alunos. As observações feitas por eles ampliaram o olhar para essa manifestação. Algumas observações: “eles realizam os desafios em duplas, nós realizamos em grupos” (como havíamos visto nos filmes), “eles usam outro estilo musical, o *psy*”, que segundo os meus alunos não servia para realizar desafios de break, “eles fazem muitos movimentos da ginástica”, “as meninas dançam muito mais do que as meninas da nossa escola”. Após assistirmos esses vídeos, retomamos nossas práticas, mas com o formato visto no vídeo dos alunos de Osasco e algumas duplas optaram pelo *psy* como música para realizar o seu desafio. Depois desse novo formato de desafios, agora em duplas, assistimos a um vídeo com o campeonato mundial de *b-boys*, no qual as batalhas são realizadas em duplas. Nesse vídeo a presença do brasileiro Pelezinho empolgou bastante os alunos, que passaram a perguntar quem era ele, o que ele fazia, como fazia para estar naquele campeonato. Logo depois, realizamos a leitura de um texto sobre o *b-boy* Pelezinho, no qual ele relatava as dificuldades que passou e os preconceitos que sofre por ser um *b-boy*. (RELATO 05).

A gente teve que fazer algumas adaptações de quadra, regra, a gente fez um estudo de rodízio e de interpretação do jogo, do placar, das gírias do vôlei, o que é um *rally*, todas essas coisas que apreciavam no jogo [...] A gente não tinha material, poste de vôlei, a gente tinha que fazer uma outra adaptação. O buraco da minha quadra é quadrado e o poste é redondo. Até tem um poste

lá, mas não tem como usar. A gente usava um outro espaço, mas que dava para fazer. Uma dificuldade no início é a habilidade. As quartas séries não conseguem jogar tão bem, mas essa não era a preocupação central do trabalho. Era que eles entendessem um pouco mais sobre aquela manifestação, mas acaba que eles vão melhorando e o jogo vai ficando melhor. (RELATO 18).

Continuando o projeto, distribuí a turma em duplas pela quadra e entreguei-lhes uma ficha com diferentes golpes do judô, para que conhecessem mais a respeito sobre a luta, e solicitei que realizassem uma leitura do texto e das imagens (as fichas, todas diferentes, continham o nome e desenho de duas pessoas realizando um golpe de judô). A atividade proposta consistia em analisar o golpe e descrever sua técnica, para tanto, precisariam “imitar”. Após explicarem e vivenciarem os golpes, as duplas realizaram uma apresentação para explicar como era o golpe e qual seu nome. Expliquei que na maioria das vezes o nome do golpe do judô se equivale ao gesto/movimento que está sendo feito. Nestas fichas os nomes dos golpes eram todos em japonês. Isso causou um certo “burburinho” entre as crianças, pois não conheciam muito a respeito da língua japonesa, além do que algumas palavras em japonês traziam conotações engraçadas sobre como era falado. (RELATO 04).

Apresentei algumas possibilidades de vivenciar os movimentos da capoeira e sugeri que tentássemos fazer as sequências que o Mestre propôs na década de 1930. Seguimos com essa proposta até o final da aula. Na roda de conversa, sugeri que refletissem sobre o nome dos movimentos, martelo, bênção, arpão, armada, negativa, queixada, meia-lua de frente, meia-lua de compasso, aú, entre outros; vivenciamos como funcionava a escola de capoeira de Mestre Bimba, onde após as sequências os alunos jogavam ao som do berimbau para depois participarem da formatura recebendo seus lenços, o que se assemelharia às cordas e cordões utilizados hoje em dia, que seria mais bem abordado na capoeira contemporânea. (RELATO 10).

Ora, se a maioria das manifestações da cultura corporal atravessou um longo processo de transformações desde o seu surgimento, a vivência desse processo constitui-se em experiência pedagógica da maior relevância. Praticamente todos os professores-parceiros sugeriram aos alunos que vivenciassem as práticas corporais nos espaços disponíveis da escola ou, conforme o caso, no seu entorno, estimulando-os a reinventá-las, a experimentar novos formatos e a avaliar coletivamente a eficácia das próprias produções.

O Relato 12 pode ser visto como exemplo. Os alunos envolvidos no estudo do futebol americano foram até a quadra para vivenciarem o arremesso, movimento característico do esporte. O professor retomou algumas especificações sobre as regras, materiais e vestimentas que a turma descobriu mediante pesquisas anteriores: bola diferente, jogadas, regras, o que é um *touchdown*, o posicionamento dos jogadores (defesa e ataque) e as dimensões do campo. Distribuídos em grupos, vivenciaram os arremessos e comentaram: “O arremesso é muito

diferente”, “A bola vem de bico”, “Não dá para segurar”. Constatando a dificuldade, o docente fez intervenções para explicar que a bola deveria flutuar. Esclareceu que o flutuar da bola no momento do lançamento é muito diferente do gesto feito no handebol, prática muito frequente no colégio. Apontou também que a quadra mede apenas 30m de comprimento por 15m de largura e que o campo de futebol americano possui em média 120m por 60m. O ato de agarrar a bola e o deslocamento foram discutidos. Os alunos experimentaram formas alternativas de direcionar o passe.

Na aula seguinte, os arremessos foram retomados e o professor sugeriu a reconstrução do jogo em função das condições da quadra. Surgiram novas regras: 1) Troca de passes sem deixar cair a bola, caso contrário a bola passaria para a outra equipe; 2) Só poderiam correr com a bola dentro da área de futsal. No restante dos espaços deveriam trabalhar o passe; 3) O objetivo do jogo era passar com bola pela linha de fundo; e 4) Cada jogada recebia uma determinada pontuação.

Combinadas as regras, teve início o jogo misto. Inicialmente com dois pequenos grupos e, aos poucos, todos entraram. Um fato interessante que ocorreu durante os jogos foi o momento de amontoar para fazer o *touchdown*. O professor observou que as meninas empurravam muito. Esperavam que o choque acontecesse e depois ajudavam a empurrar para fazer o ponto. Durante as partidas, os estudantes se reuniam em grupos para discutir esquemas táticos e reorganizar a distribuição dos jogadores. Combinaram quais seriam os defensores e atacantes, modificaram regras consideradas ruins e criaram novas jogadas. Nos dizeres do professor-parceiro, “as vivências corporais foram muito boas com integração, respeito e ampliação de movimentos” (RELATO 12).

A partir daí, todos os dias o jogo elaborado na aula anterior era analisado e sofria modificações. Os alunos estabeleceram uma forma de chutar para vencer o bloqueio e entrar na linha de fundo. A situação acontecia quando alguém entrava na área de futsal e era bloqueado, gerando o amontoado. Se o amontoado permanecesse sem definição da jogada, a equipe defensora poderia pedir a falta. A alternativa encontrada foi o chute em direção ao gol ou à tabela de basquete, cada qual com uma pontuação diferente. Acertar na tabela vale mais pontos. Os arremessos de longa distância também recebiam pontuação.

Dessa maneira, o jogo se configurou como um novo texto. O docente percebeu alterações significativas nas formas de jogar, ocorrência de negociações para mudar as regras, ampliações de esquemas táticos e novos posicionamentos na quadra. Dentre as jogadas marcadas, destacou que o melhor arremessador iniciava as jogadas ou fazia lançamentos. Os

alunos e alunas mais fortes se posicionavam na defesa, enquanto os mais rápidos no ataque. A adaptação à bola melhorou visivelmente. Antes, os estudantes passavam e recebiam com dificuldades, com o tempo a técnica ficou mais apurada.

Outra ilustração de reescrita da prática corporal objeto de estudo pode ser extraída do Relato 11. Enquanto o tema abordado nas aulas era o futebol, estava em curso o Campeonato Paulista da série A-1, organizado pela Federação Paulista de Futebol. A ocorrência em paralelo possibilitou um estudo aprofundado, entre outros elementos, dos sistemas de jogo, organização da tabela e regras oficiais mediante a leitura e discussão dos conteúdos veiculados pela imprensa especializada. As análises desencadeadas fizeram com que os alunos refletissem sobre a inadequação do sistema de jogo adotado pelas equipes participantes do torneio oficial à realidade escolar. Assim, após muitos estudos, análises e tentativas, criaram o campeonato de “futebol” com regras e sistemas táticos próprios, além de uma distribuição peculiar dos jogos durante a competição.

A tabela e as regras foram expostas em um grande mural. Os alunos que não jogaram atuaram como técnicos, fazendo observações e, durante os intervalos, instruindo os colegas. Alguns atuaram como mesários. Os resultados foram registrados em um quadro branco, nos mesmos moldes da classificação do Campeonato Paulista. Os comentários dos alunos reverberam os resultados da experiência: “Achamos bem legal a participação das meninas e os meninos deixarem as meninas jogarem, o que é raro aqui na escola”, “As pessoas que não jogaram ficaram de técnicos”, “Foi ótima a inclusão das meninas nos jogos, porque foi uma relação importante para o desenvolvimento da escola num todo”, “Foi uma experiência interessante jogar com as meninas no time, mas ao mesmo tempo foi difícil”, “O torneio foi muito bom, teve a participação de todos, até das meninas que nunca jogaram; teve muita rivalidade entre as salas, os meninos querendo ser artilheiros e as meninas querendo fazer seus gols”; “Foi a primeira vez que jogamos com os meninos sem preconceitos”, “Os jogos foram ótimos sem brigas, as torcidas foram boas”, “Foi legal as meninas jogarem, as salas se respeitaram”, “Estava na hora da gente ter o nosso campeonato”.

Sob influência dos Estudos Culturais, Neira e Nunes (2006) denominam esses processos de ressignificação. No caso em tela, ressignificar implica atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto, com base na própria experiência cultural. Tal como descrito nos relatos anteriores, trata-se de posicionar os alunos na condição de sujeitos históricos e produtores de cultura em condições semelhantes ao que ocorre em grande parte das experiências humanas. Na vida cotidiana, a atribuição de novos significados

a objetos, posturas, discursos, conceitos etc. é algo constante. Pode-se flagrar o fenômeno em inúmeras situações. A ressignificação não tem qualquer controle, pois não há como pressupor quais serão os significados atribuídos quando os sujeitos se deparam com os artefatos culturais oriundos de outros grupos.

Aceita essa premissa, não deixa de causar estranheza os objetivos das propostas curriculares da Educação Física psicobiologicamente fundamentadas. As tentativas de fixar técnicas corporais vistas como corretas ou comportamentos socialmente valorizados só podem levar à aceitação passiva, transgressão ou legitimação. Obviamente, a legitimação ocorre desde que os alunos partilhem dos mesmos referenciais culturais que lhes são apresentados.

As manifestações da cultura corporal foram produzidas em um contexto sócio-histórico-político específico com determinadas intenções, sentidos e significados; porém, com o passar do tempo, ressignificaram-se, sofrendo inúmeras transformações devido à inter-relação com a cultura.

Apesar do exposto, a ressignificação não é uma regra geral. Um grupo cultural movido por variadas intenções, ao travar contato ou apropriar-se de um artefato pertencente a outro, poderá ressignificá-lo ou não. Tal como observamos nos relatos de prática orais e escritos, a ressignificação é certa quando as alterações das condições sociais levam os sujeitos a recriarem o produto original, visando readequá-lo para que seja apreendido pelos participantes do processo. Nessa movimentação, comunicam-se significados que são recebidos, reprocessados e recodificados. García Canclini (2009) retira qualquer caráter inocente da ressignificação ao denunciar a presença de relações de poder que favorecem aqueles que dispõem de maior força para modificar a significação dos objetos.

Elementos inicialmente constituintes do futebol americano praticado pela Liga Profissional estadunidense foram ressignificados pelos estudantes do Ensino Médio de uma escola paulistana, o que contribuiu para que as representações iniciais sobre o esporte fossem alteradas (RELATO 12). As brincadeiras conhecidas e praticadas de uma determinada forma pelas crianças no ambiente extraescolar, quando traduzidas para o interior da instituição, receberam novos significados, pois, sendo outros os praticantes e as condições, os significados atribuídos sofreram modificações (RELATO 20). O mesmo ocorreu com a organização do torneio escolar de futebol. O resultado final nada mais é do que uma ressignificação do seu formato oficial (RELATO 11). Como se nota, a ressignificação das práticas corporais é uma característica do currículo cultural.

O currículo cultural da Educação Física analisou as razões que impulsionaram as modificações das práticas corporais e, conseqüentemente, dos seus significados. Nessa operação, os fatores relativos às questões de etnia, classe social, cultura e gênero foram obrigatoriamente iluminados, e, como tarefa didática, tanto o docente quanto os estudantes exercitaram a ressignificação da manifestação corporal, analisando-a e adaptando-a ao contexto sociocultural no qual se encontravam.

Um dos meninos de uma das quartas séries falou: “de corda não quero brincar, isso é brincadeira de menina”. E aí foi aquele rebuliço na sala porque alguns falavam que sim, alguns falavam que não. Teve um menino que falou: “não, eu brinco de corda com as meninas na hora do intervalo, não é brincadeira de menina”. E aí nós começamos a debater essa questão do gênero. Porque que era brincadeira de menina, porque que era brincadeira de menino. Na quarta série, eu coloquei algumas questões assim: por que eles acham que as mães sempre estimulam as crianças, e os pais também, as meninas a brincar de boneca e os meninos com bola? As respostas foram surgindo deles, se eles achavam que isso ainda era pertinente à sociedade em que vivemos hoje, ainda se dá uma boneca para a menina e achar que ela vai ser uma mãe enquanto o menino só ia dirigir. Falei que não, as mulheres trabalham. Enquanto eles iam falando eu fui escrevendo na lousa e nós montamos um texto assim, meio coletivo. “Não, professora, põe a frase tal” e eles foram me ajudando a escrever esse texto. Nós escrevemos o texto, aí nós fomos para as vivências, e um dos meninos propôs que a gente brincasse em cada dia com a brincadeira de um dos gêneros. Um dia brincadeira de meninas, no outro, brincadeira de meninos. Que eles consideravam de meninos. E aí as meninas em um dia trouxeram as bonecas, as xicrinhas, algumas fugiram do padrão, “não gosto de brincar de boneca, nem tenho boneca”. E os meninos trouxeram os carrinhos e aí eu percebi que as meninas ficavam mais à vontade, como sempre, para brincar com as brincadeiras dos meninos, do que os meninos com as brincadeiras das meninas. E aí eu perguntei para eles, porque que eles se sentiam mais à vontade. Eu observei, comentei que tinha observado que as meninas ficavam mais à vontade. Não tinha “tiração” de sarro, chacota. E aí as meninas foram, as meninas falavam mais, porque hoje a mulher dirige, hoje tem mais mulheres dirigindo do que homem cuidando da casa. Foram traçando assim o que eles entendiam do que está acontecendo com a sociedade. Eu fui puxando. (RELATO 22).

Para García Canclini (2009), é importante descrever como cada grupo se apropria dos produtos materiais e simbólicos alheios e reinterpreta-os. O excerto destaca a mudança de significado de pular corda, quando passou de um sistema cultural (feminino, extraescolar) a outro (masculino, escolar), ao inserir-se em novas relações sociais e simbólicas. Como diria Hall (2003), o que está em jogo são as relações de poder entre os grupos. Enquanto aqueles que desfrutaram de condições socialmente favoráveis negligenciam ou dissimulam o valor dos

produtos culturais alheios, os grupos subordinados se apropriam das práticas sociais hegemônicas, acessando sua linguagem em busca de reconhecimento.

O currículo cultural da Educação Física apropriou-se dessa dinâmica e valorizou, no decorrer das aulas, a experimentação dos diversos formatos das manifestações corporais conhecidas pelos alunos bem como ofereceu condições para que experimentassem todas as alterações possíveis, a fim de que pudessem vivenciar diferentes papéis sociais e elaborar seus próprios produtos culturais.

A próxima atividade consistiu em “dar vida” ao movimento a partir da posição estática, realizando o golpe como eles imaginavam que poderia ser. Durante os “ensaios” dos grupos, observei que os alunos extrapolaram o que eu havia solicitado, o que é habitual, criando movimentos a partir das figuras. Sendo assim, orientei para que criassem em duplas movimentos de ataque e defesa, de qualquer natureza, da forma que quisessem. A finalização da aula se deu com uma roda na qual os alunos apresentaram seus movimentos para o grupo. Nas apresentações dos alunos pude notar que eles reproduziam movimentos diferentes daqueles golpes que estavam ilustrados nas fichas ou até movimentos usuais em lutas esportivas. Era mais uma mistura desses golpes com um “toque” deles, a interpretação dos alunos, utilizando inclusive armas “imaginárias” com efeitos sonoros. Ao serem questionados sobre a origem desses golpes e armas, eles citaram alguns desenhos animados, filmes e games, lembrando que esses desenhos já haviam sido citados anteriormente e que esses alunos, em especial, faziam uma relação muito grande entre os desenhos e as lutas. (RELATO 08).

Eu falei: “Por que a gente não cria o rúgbi da gente?” Aí eles começaram a colocar algumas regras. “Então não vai poder puxar a camisa, porque essa camisa se rasgar não tenho outra.” Eles foram colocando as regras deles e a gente foi jogando. (RELATO 24).

No início do processo de tematização da capoeira, convidei os alunos e alunas a relatarem ou expressarem corporalmente seus conhecimentos sobre esta manifestação corporal brasileira. Em grupos, combinaram suas ações e, seguindo uma agenda de apresentações organizada pelos estudantes, cada grupo expôs suas vivências para a turma. (RELATO 13).

Como até o momento não tinha proposto nenhuma vivência corporal, permanecendo apenas no campo das ideias, propus uma ida à quadra para realizar algumas experiências. Perguntei a eles como era a luta de judô, o que achavam que acontecia. Solicitei que formassem grupos e que cada grupo tentasse realizar uma luta de judô ao seu modo. (RELATO 04).

Aí veio a ideia da construção do *Haka Haka* da turma, mas preferiram criar separados o masculino e o feminino. Pegamos no Wikipedia a tradução do *Haka Haka*, para que conseguissem elaborar a letra do *Haka* deles. Tinha uma parte que acharam muito engraçada, dizia assim: Eu sou o homem peludo. O sol, sol, sol. Eles falaram: “mas, professor, não tem nada a ver essa letra. Não tem uma lógica”. Disse que provavelmente a lógica que não

existia para a gente, para os maori faria todo sentido. “Quando criarem o *haka* de vocês, tem que criar alguma coisa que tenha sentido para a gente também.” Apos a criação, registramos com laptop educacional (UCA). (RELATO 24).

Então num primeiro momento a gente trabalhou as brincadeiras e isso virou um livro, esse livro foi construído por eles. Então, eles começaram a perceber que eles tinham um potencial de produção, eles foram se sentindo mais participantes da aula, mais produtores. Então eu percebi que todo final, toda vez que a gente concluía uma coisa, uma produção saía e em geral o que eu fui percebendo é que na medida em que eu tematizava, na medida em que os temas mudavam, eles já tinham uma resposta diferente do que foi no início. (RELATO 23).

Essas atividades que realizamos para que os alunos fizessem as leituras das danças realizadas por vários grupos sociais, homens, mulheres, crianças, campeonato mundial, vídeos caseiros, enfim, todas essas formas de se dançar o break, possibilitaram aos alunos uma modificação daquela dança, isto é, eles passaram a produzir as próprias formas de se dançar o break de acordo com o entendimento que tiveram sobre aquela prática. Nessa dança produzida pelos alunos, valiam movimentos de outros ritmos, mímicas, movimentos da capoeira e das ginásticas, sempre com a intenção de um diálogo entre os seus praticantes. (RELATO 05).

Por meio de um percurso não linear, os alunos ressignificaram os esportes, lutas e danças, elaborando e reelaborando, à sua maneira, as técnicas corporais conhecidas ou criando outras. Ora mantiveram o sentido original, ora alteraram-no, assumindo a condição de sujeitos produtores de cultura. A constatação do processo, quando interpretada a partir dos Estudos Culturais, reafirma o currículo cultural como prática de significação.

O currículo cultural da Educação Física enfatizou a leitura da gestualidade implícita nas manifestações corporais. Tencionou promover a interação coletiva, a reorganização e a discussão de outras possibilidades de vivência, sempre acompanhadas da devida interpretação. Corroborando a ótica de Neira e Nunes (2009a), é possível dizer que foram valorizadas as diversas formas de expressar e comunicar uma determinada manifestação cultural e foi explorada a diversidade com base no repertório coletivo da linguagem corporal.

Muito embora a maior parte dos relatos analisados transmita a noção de que vivenciar, ler e interpretar as práticas corporais sejam atividades de fácil condução e desenvolvimento, as circunstâncias apresentadas em determinados registros indicam o oposto. Isto nos leva a pensar que o currículo cultural da Educação Física emprega atividades de ensino pouco usuais na tradição do componente. Logo, a consecução da proposta de acordo com os pressupostos que a subsidiam (NEIRA; NUNES, 2006; NEIRA, 2009b) depende de um esforço conjunto

do professor e alunos para que possam ressignificar a pedagogia do componente há muito arraigada.

O começo foi muito difícil, porque as crianças não falavam; eu queria que eles falassem e eles não falavam, eles estavam acostumados a se movimentar, brincar. Então eles tinham uma atitude, eu não diria que era resistência não, eles não sabiam mesmo, eles não estavam habituados a conversar, a negociar na aula, a dialogar, então houve momentos muito tensos; e com os pequenos eu fiz um projeto e iniciei com o 4º ano e esses alunos começaram a vivenciar algumas brincadeiras que eles trouxeram; e essas brincadeiras eles tinham que trazer e tentar adaptar, não era adaptar, mas trazer e vivenciar na escola, e o espaço da escola era diferente do que eles tinham lá na rua. Então isso trouxe uma série de problemas e quando esses problemas apareceram a gente tinha que encontrar soluções para eles. E era nesses momentos que as coisas não iam. Eu ficava angustiada porque eu queria falar, eu já estava acostumada a chegar e dizer o que é que tinha que ser feito e naquele momento eu também tinha que ouvir e tentar provocá-los para que eles me ajudassem ou ajudassem a aula caminhar; e teve dias muito tensos da aula não fluir e até um dia que foi interessante, que um dos alunos, eu lembro dele até hoje, o Paulo. Que o Paulo ficou tão nervoso que não saía nada e ninguém sugeria nada sobre a brincadeira porque apareceu um problema lá na condução da brincadeira que a gente não conseguia brincar e precisava pensar em outra alternativa e o Paulo ficou tão nervoso porque nós ficamos aproximadamente dois minutos em silêncio e ele deu uma sugestão muito absurda, eu lembro, na época. Eu falei: “bom então vamos tentar fazer o que o Paulo falou”; e aí quando a gente foi tentar eles começaram a perceber que também não dava, aí as coisas foram, começaram a acontecer. E a partir deste momento eles foram entendendo e eu também que a aula tinha que ter uma participação de nós todos, que ela podia ser construída ali. (RELATO 23).

A passagem em destaque constitui uma situação didática em que o professor e, em especial, o aluno tiveram que modificar seu entendimento sobre os papéis que deveriam exercer durante o processo pedagógico. Observe-se que o currículo cultural parte do princípio de que a criança, desde bem pequena, possui infinitas possibilidades de expressar-se.

Essas considerações reverberam as ideias de Sayão (2002), quando afirma ser pedagogicamente relevante a oportunidade de construir e reconstruir os aspectos que norteiam a cultura corporal. Ao valorizar as atividades de ressignificação, o currículo da Educação Física favorece a construção de identidades democráticas por meio da troca entre crianças, entre as crianças e o professor, a aceitação das diferenças e o respeito ao outro. Os indivíduos se reconhecem e se diferenciam a partir do outro, por isso as atividades devem possibilitar a participação, independentemente das características individuais.

A prática pedagógica do currículo cultural da Educação Física mostrou-se ainda mais peculiar quando se organizaram atividades de ensino para aprofundar e ampliar os

conhecimentos (NEIRA, 2009a; NEIRA; NUNES, 2009b). Aprofundar, aqui, significa conhecer melhor a manifestação corporal estudada, procurar desvelar aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras leituras e interpretações. Ampliar, por sua vez, implica em recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, àqueles que trazem olhares diferentes e contraditórios com as representações e discursos acessados nos primeiros momentos.

Algumas atividades de ensino descritas nos relatos, de certa maneira, possibilitaram um entendimento maior dos significados comumente atribuídos à prática corporal objeto de estudo. Visitas aos espaços onde a manifestação cultural acontece no seu formato mais conhecido (RELATOS 02, 07, 09, 15, 25 e 26), aulas demonstrativas com estudantes praticantes (RELATOS 02, 04, 10, 14, 15, 16, 17 e 25), análise e interpretação de vídeos (RELATOS 01, 03, 05, 07, 16, 21 e 24), leitura e interpretação de textos pertencentes aos diversos gêneros literários (RELATOS 02, 03, 07, 09, 17 e 25), realização de pesquisas orientadas previamente (RELATOS 02, 06, 09, 11, 15, 16, 20 e 24), entre outras experiências pedagógicas, ao problematizarem determinados aspectos da manifestação corporal abordada, provocaram desafios e levaram os estudantes à busca de respostas para uma melhor compreensão da prática social em foco. Os conhecimentos veiculados e a duração dos trabalhos mostraram-se variáveis em função das características do tema, dos posicionamentos dos alunos e do nível de aprofundamento provocado.

Observamos que o interesse pelas temáticas correspondeu às experiências culturais dos alunos. Também notamos que as atividades de ensino foram fortemente influenciadas pelas condições da escola, trabalho docente e características da manifestação cultural em foco. Enquanto certos temas provocaram grande curiosidade e necessidade de saber mais, o que levou os professores-parceiros a elaborarem mais atividades de ensino e reorientarem suas ações didáticas, outros comportaram possibilidades de enriquecimento mais limitadas.

Os aspectos destacados pelos alunos ou pelo professor durante o aprofundamento fomentaram novas vertentes de análise, vivências e pesquisas. Tanto o olhar dos estudantes sobre as práticas corporais tematizadas, como também seus níveis iniciais de conhecimento foram enriquecidos.

Para organizar as minhas ações didáticas, decidi dividir o trabalho em quatro eixos temáticos, por entender que essa divisão estava dada nas falas dos alunos; com essa divisão não pretendi estabelecer nenhum limite, até porque a tematização sugere uma abertura da nossa escuta e da nossa atenção em relação ao leque de informações e de conhecimentos sobre o assunto

estudado que vai se construindo no decorrer do processo; é como uma teia que ao ser tecida vai aumentando o seu tamanho, sendo impossível determinar de que tamanho ficará. Os eixos temáticos ficaram assim: (bicicleta) encontrada nas academias (saúde), parques (ludicidade, exercício), ruas (como meio de transporte) e no esporte. A partir dessa organização, buscamos investigar as várias possibilidades que estas duas rodas poderiam nos oferecer para além do esporte e verificar como se comportam as pessoas que usam esse equipamento, como, por exemplo, quais as características que as identificam. (RELATO 09).

Peguei um texto que explicava como surgiram as raves de *psy* e eles viram um pouco a diferença em como as raves aconteciam, com certos propósitos diferentes dos atuais. Ainda há raves com as características iniciais. A rave tem um propósito mais ecológico, mas eles viram a diferença, que antes surgiram como uma forma de contestação, em Bonn, e agora, o que eles acabam vivenciando é mais para curtir e não tem a ligação que tinha, de contestação da sociedade, uma coisa alternativa. Geralmente, os alunos frequentam casas noturnas em que tocam o *psy*, dentre outros. (RELATO 16).

Depois de conversarmos, estabelecemos alguns pontos em comum para as visitas. As visitas podem ser em grupo ou individual. Anotar os detalhes da academia ou espaço. Horário de funcionamento, funcionários, ver uma aula, conversar com o responsável... Talvez até fazer uma aula. A turma ficou muito motivada com a proposta. (RELATO 02).

A gente jogou o rúgbi para entender como era o jogo, porque nem eu entendia muito bem. A gente foi jogando, foi consultando a regra. Então é assim! E a partir daí a gente assistiu a alguns vídeos do jogo, para ver se o que a gente estava fazendo estava na regra. Trouxeram lá do Youtube. Tem vídeos com a execução das manobras, como os jogadores chamam. Na escola existe um projeto de laptop educacional do governo federal, o projeto UCA, em muitos momentos utilizamos o computador. Muitas vezes tentamos usar a internet, mas não era possível. Inicialmente só os professores utilizavam o computador, hoje já é possível que os estudantes utilizem também. Algumas técnicas do jogo, no caso do *mown*, o lateral que você eleva um dos jogadores, que eles chamam de elevador, para cobrar o lateral no alto. Essas coisas, a gente sabia que tinha, mas não sabia como acontecia no jogo, então a gente foi acessando os vídeos e aprendendo. Alguns falaram: “está muito difícil”. (RELATO 24).

Na continuidade das atividades, leram um texto sobre o estilo *psy*, que explicava como as primeiras raves aconteciam, como as músicas eram tocadas, quais eram os propósitos iniciais. Foi o mote para discutir as transformações nos equipamentos, que passaram do vinil a aparelhos de som e luzes digitais com diversos efeitos especiais. Em relação aos propósitos iniciais das raves, segundo o texto, os alunos puderam verificar que se tratavam de uma forma de resistência e busca de paz, ligada a um estilo alternativo, diferentemente de algumas festas atuais divulgadas pela mídia e frequentadas geralmente pela classe média. Em outra turma do 8º ano, entramos em uma breve discussão de como algumas festas de música eletrônica viraram um mercado lucrativo, dando como exemplo a criação da

marca registrada do *tecktonic* e a participação de artistas remunerados. (RELATO 03).

Fizemos uma caminhada até essa academia, fomos conhecer a pessoa que trabalhava com a música, o tipo da música que era utilizada na dança *psy* e aí eu comecei a partir desta observação [...] Desse jeito, então, eu vou trazer. Conversei com aquele rapaz sobre o tipo de música que eles gostavam. (RELATO 25).

Pedi, então, que duas crianças fossem ao centro e demonstrassem como era a luta de judô, dois meninos se prontificaram a realizar a prática. No centro do “combate”, empurraram-se, agarraram-se, chutaram-se, enquanto os demais permaneciam observando. Pedi para que parassem para podermos entender o que estava acontecendo e, nisto, o aluno Cristiano disse que aquilo não era judô. Pedi que explicasse melhor como era o judô. Ele foi ao centro acompanhado de um colega e realizou um determinado movimento, que consistia em segurar a pessoa pelos braços e passar uma rasteira para poder derrubá-la. O Cristiano contou à turma que já praticara judô há um tempo atrás, porém não sabia muito mais do que aquele movimento que havia demonstrado. Neste instante, solicitei que as crianças realizassem o movimento a fim de sentirem como é realizado um golpe de judô. Entretanto, não sabíamos o nome daquela técnica, nem como deveria ser feita, simplesmente coloquei-os em ação e em confronto a partir dos conhecimentos que o Cristiano trouxe à turma. (RELATO 04).

Mas não basta somente aprofundar os conhecimentos; observamos que os professores-parceiros também organizam atividades com o objetivo de ampliá-los. A elaboração de uma rede de conhecimentos acerca do tema estudado, procedimento fundamental para a superação da visão sincrética inicial e construção de uma reflexão crítica, é o principal objetivo da ampliação. A interpretação dos relatos permite verificar que essas atividades priorizaram perspectivas de análise que até então não tinham sido acessadas pelos alunos. Dentre as diversas possibilidades, destacam-se as entrevistas ou conversas com pessoas com uma história de vida marcada pela prática da manifestação (RELATOS 06, 12 e 18), leitura de textos argumentativos (RELATOS 04, 07 e 16), assistência a vídeos (RELATOS 01, 03, 05, 10, 16 e 20), comparação entre variados pontos de vista dos estudantes e do educador (RELATOS 02, 05, 06, 07, 10, 12, 14, 15, 21, 23 e 24), análise de notícias (RELATO 11), participação em eventos (RELATO 10), explicações de convidados (RELATOS 06, 12, 13, 17, 18 e 25), contato com artefatos alusivos às práticas corporais (RELATOS 07, 11, 14, 21 e 26). Conforme se nota, as atividades de ensino voltadas para a ampliação confrontaram os conhecimentos culturais iniciais com outros, estimularam o contato com discursos diferentes e enriqueceram as leituras e interpretações realizadas.

Fiz contato inicialmente com escolas e professores de Organizações Não Governamentais do município, mas, dada a dificuldade de acertar parcerias, convidei um capoeirista de outra região para um momento de troca de experiências com os alunos. Os alunos ficaram entusiasmados com a proposta. Organizamos previamente alguns questionamentos que seriam feitos para o convidado, também combinamos de ouvir atentamente o que ele diria sobre suas experiências e que durante e após a visita registraríamos seus ensinamentos. No dia agendado, o capoeirista explicou com detalhes sua visão sobre a capoeira, fazendo alusão ao seu significado enquanto artefato da cultura corporal brasileira. Destacou seu aspecto de resistência à opressão durante o período escravocrata e as várias mudanças que a capoeira sofreu nas últimas décadas. Obviamente, também organizou uma roda da qual participaram muitos alunos e alunas, que, juntos, cantaram e jogaram. Como aspecto digno de nota, nosso convidado mencionou que ensina capoeira em uma instituição que atende pessoas com deficiência intelectual. Essa foi uma menção bastante importante para reforçar a ideia de que não devem existir barreiras de qualquer espécie para o acesso aos bens culturais. (RELATO 13).

Foi uma bailarina lá na escola, uma professora de balé, mostrar uma certa história do balé para as crianças, como surgiu, o que ela faz. A gente organizou um questionário antes dessa professora vir, para perguntar para ela. A gente vai chegar aqui e perguntar para eles. “A professora vai vir e vocês vão perguntar o quê?” “Ah, professor, a gente pergunta na hora.” “Não, não vamos perguntar na hora, vamos organizar um questionário e a partir desse questionário a gente faz as questões para ela.” Senão eles perguntam as mesmas coisas sempre. Então era um questionário meio direcionado. Eu mesmo fiz poucas perguntas para a professora, as perguntas eram mais dos alunos. Ela respondeu as questões e foi para uma aula prática. E aí nessa aula prática eu fiquei impressionado porque eu não consegui reunir tanta gente para fazer a prática como ela conseguiu. Ela chegou, sentou com as crianças no chão do pátio, pediu para eles fazerem uma roda, ela pediu para eles levantarem, fazerem fila. Eu vi que ela tinha uma certa habilidade com o balé, claro, e didática. Comecei a olhar, as crianças estavam todas fazendo saltos, fazendo um movimento aqui, outro ali, e os meninos todos juntos fazendo. Depois que ela foi embora, eu perguntei para os moleques: “por que comigo vocês não fazem?”. “É, professor, porque ela fez isso, fez aquilo.” Eu falei: “tudo bem”. (RELATO 16).

Após várias aulas de discussão, conversei com o professor de física que joga rúgbi e pedi se ele poderia conversar com os alunos a respeito das regras, da bola e do arremesso. A minha intenção era confrontar as regras do futebol americano e do rúgbi e possibilitar detalhes da Física no ato de arremessar do futebol americano. Por que a bola é oval? A questão da velocidade da bola. Os choques no jogo. A corrida dos jogadores. Assim, os alunos teriam um olhar da mecânica do movimento e suas leis naturais. Após analisar os movimentos do arremesso e esclarecer dúvidas, o professor explicou sobre as diferenças de vestimentas nos dois esportes, o que achava da questão sobre violência nas manifestações, como é o rúgbi no Brasil e no cenário internacional e apontou as diversas curiosidades acerca do rúgbi. (RELATO 12).

Uma parte que foi bem interessante nesse trabalho foi a questão do vôlei de idosos, porque este aluno que tinha a avó que jogava, ele vivenciava bastante, porque ele ia nos treinos com ela, não é, e aí ele trouxe para a escola algumas informações e eu consegui entrar em contato com o grupo da terceira idade e eles foram na escola. Eles fizeram um relato bem legal. Eu pedi para eles irem em dois times para apresentarem o jogo e eles foram em um ônibus com quase cinquenta idosos. Eles fizeram e conversaram bastante com os alunos. Deram bastantes depoimentos. Os alunos acharam interessante porque assim, jogar depois de velho, por que a maioria começou no vôlei depois dos cinquenta anos. Depois de uma certa idade. (RELATO 18).

Então, como combinado, alguns alunos foram aos dois dias de evento de um grupo de capoeira em Barueri, no centro de convenções, onde foram apresentadas danças folclóricas e ocorreu o batizado de capoeira, estavam capoeiristas de diversos Estados. Entre eles, um contramestre de Goiânia, responsável pelo grupo em São Paulo, visto que o mestre do grupo atua em New Jersey, Estados Unidos. Após o evento, foram realizadas as entrevistas e o material seria apresentado em aula posteriormente. (RELATO 10).

Depois de discutirmos as informações extraídas do filme e cada grupo apresentar suas buscas, socializarmos os golpes durante algumas vivências práticas e proporcionamos, na sala de informática, situações em que os/as estudantes puderam jogar capoeira em um jogo disponível na internet que se chama Fight 3. Durante esta atividade de ensino, percebi que aqueles/as alunos/as que tinham maior dificuldade em participar da aula no momento da roda tiveram uma participação menos discreta neste ambiente virtual. Posteriormente, passamos a ouvir algumas músicas de capoeira, já que foi identificada por eles/as que sua prática se realiza com um som característico e com músicas que relatam a trajetória dos capoeiristas, seus feitos e sua relação com a libertação dos negros na época da escravidão, assim como toques específicos que caracterizavam a luta e o aviso aos escravos na chegada da polícia através do som do berimbau com o Toque de Cavalaria (toque que imita a chegada da polícia utilizando seus cavalos). (RELATO 07).

Foram pesquisar também. Reconheceram na cidade, na comunidade, alguns lugares que estavam marcados pelo grafite, a gente tentou aproximar isso deles também, fechamos com essa apresentação dos grupos, com um apresentando para o outro e a exposição desse trabalho do grafite. (RELATO 14).

Conversei com a Dona Edna, uma assistente técnica educacional da escola, e perguntei se havia a possibilidade dela nos ajudar, acompanhando esse momento, pois seriam duas turmas em um espaço muito amplo, como a quadra ou o pátio. Ela prontamente se disponibilizou. Ao explicar para ela sobre o que se tratava essa atividade, Dona Edna disse-me que já havia feito uma queimada chamada “céu e inferno” nas aulas de Educação Física quando frequentava a escola. Logo após esta colocação, perguntei a ela se poderia explicar essa queimada para as turmas durante a atividade logo após as suas discussões, caso houvesse interesse pelas crianças. Destaco que foram duas turmas de cada vez para realizar essa atividade, e que todas as turmas socializaram as suas queimadas entre si. (RELATO 06).

Iniciamos a nossa vivência com o basquete de quadra utilizando as regras vistas no filme. O jogo praticamente não aconteceu, pois a todo o momento era parado por alguma infração às regras. Em seguida, praticamos o *streetball* com as próprias regras da modalidade e o jogo também não teve um bom andamento. Os alunos diziam: “No *streetball* precisamos fazer manobras com a bola e nós não estamos conseguindo”, “O jogo está igual ao basquete de quadra, pois ninguém consegue fazer manobras com a bola”. Na aula seguinte levei um vídeo retirado da internet com várias manobras, em alguns vídeos as pessoas ensinavam fazer a manobra e em outros só demonstravam. Esse vídeo ajudou bastante na construção das manobras com a bola de basquete, e durante algumas aulas essas tentativas eram realizadas antes dos jogos. Mesmo após algumas aulas, esse jogo não acontecia muito bem por conta das dificuldades apresentadas com relação às regras. Nesse momento fizemos algumas modificações nas regras que permitissem que o nosso *streetball* acontecesse. Esse novo formato possibilitou que os jogos ficassem mais interessantes para os alunos e mais próximos do que eles entendiam como o *streetball*. Criamos um novo vídeo, desta vez com as manobras do *streetball* que cada aluno conseguiu fazer ou criar, no formato de apresentação, como os vídeos vistos na nossa aula. (RELATO 05).

No âmbito do multiculturalismo crítico, a ampliação pode ser compreendida da mesma forma que a hibridização discursiva defendida por Canen e Oliveira (2002). A linguagem híbrida “cruza as fronteiras culturais, incorpora discursos múltiplos, reconhece a pluralidade e provisoriamente de tais discursos e implica uma reinterpretação das culturas, buscando promover sínteses interculturais criativas” (p. 64). Trata-se de entretecer as informações disponíveis com outros textos e evitar a guetização curricular,⁵⁵ temor que assombra os docentes da área (NEIRA, 2010b).

O emprego frequente de textos culturais como recurso para ampliação dos conhecimentos implica também na submissão desses artefatos à análise cultural (WORTMANN, 2007). Já vimos que, na perspectiva dos Estudos Culturais, um filme, livro, notícia ou qualquer outro artefato cultural, ao falar sobre uma prática corporal, age na instituição e produção discursiva da manifestação narrada.

Eles começaram a acessar outros discursos: um vídeo com homens praticando a ginástica rítmica com a fita. Então, a partir disso começou a hibridizar a visão que eles tinham sobre a ginástica rítmica, sobre aquela questão de ser um tema de homossexual, que mexa com a sexualidade deles e um pouco no final do trabalho eu sugeri na avaliação final, na construção, que eles construíssem uma coreografia de ginástica rítmica com o material que eles achassem interessante. Dei algumas sugestões e aí o próprio grupo, e até os meninos, eles optaram por construir uma coreografia utilizando a fita e um cabo de vassoura como produção final. Percebi que ao acessarem os

⁵⁵ Na ótica de Canen (2010), a guetização curricular implica na opção de determinados grupos por propostas que se voltam exclusivamente ao estudo do próprio patrimônio, impedindo o diálogo entre padrões culturais plurais.

discursos sobre a ginástica rítmica, ao perceberem que aquilo ali não é um conhecimento cultural só de meninas, eles começaram a dar outro significado para aquela prática e o trabalho foi bem interessante. Ao começarem a acessar outros discursos, a fazer uma genealogia da ginástica rítmica, eles perceberam que a construção da ginástica rítmica foi feita por homens, em outros países são homens que praticam, a fita eles praticam de outra forma, a escola, em outras escolas também tem ginástica, então houve um efeito na subjetividade das crianças com esse tema que eu trabalhei com eles. (RELATO 21).

As concepções que perpassam os textos culturais acessados nas atividades de ensino foram analisadas no sentido de expressarem pontos de vista do autor e do grupo cultural que representam. A noção que pode ter sido veiculada aos alunos é que qualquer conhecimento pode ser analisado como um produto histórico, pois contém nada mais do que uma certa interpretação num determinado momento (MIZUKAMI, 1986).

Dentre os procedimentos identificados para colocar em ação o currículo cultural, as atividades de ampliação, para além de análises de textos culturais, requisitaram um nível elevado de organização e planejamento, desde a formulação de questões para serem apresentadas ao convidado para a entrevista realizada pelos alunos (RELATOS 13 e 17), até a preparação para uma atividade externa com previsão de debate coletivo no retorno à escola (RELATOS 07 e 10), passando pela procura de vídeos que possam desestabilizar as representações iniciais acerca do tema em pauta (RELATOS 05 e 21).

A interpretação dos relatos orais e escritos permitiu-nos observar que as leituras coletivas das práticas corporais envolvendo o jogo de queimada (RELATO 06), futebol (RELATOS 01, 11 e 26), basquete (RELATO 19), skate (RELATO 15), as brincadeiras (RELATO 20) e o *psy* (RELATO 25), ou das vivências corporais seguidas de leituras das lutas (RELATO 08), brincadeiras (RELATOS 20 e 23), do voleibol (RELATO 18) e das danças eletrônicas (RELATO 16) forneceram interpretações restritas às questões técnicas e estéticas. As atividades de aprofundamento dos projetos didáticos que tematizaram as modalidades ciclísticas (RELATO 09), a yoga (RELATO 02), o *psy* (RELATO 03) e o judô (RELATO 04) e as atividades de ampliação presentes nos trabalhos com a capoeira (RELATO 10), o rúgbi (RELATOS 12 e 25) e o *streetball* (RELATO 05), embora permitindo uma leitura mais complexa que aquela proposta ao início dos trabalhos, ainda permaneceram na superficialidade, praticamente limitadas à apreciação e contemplação das práticas corporais com caráter informativo.

Do currículo cultural, espera-se que as atividades que objetivam aprofundamento e ampliação e que envolvem leitura das manifestações corporais, antecedidas ou não por

vivências, proporcionem análises de cunho histórico, político, filosófico e sociológico. Tais características encontram-se bem representadas nos Relatos 07, 13, 14, 17 e 21. A interpretação dos materiais recolhidos permite afirmar que o acesso a uma noção mais ampla dos significados que circunscrevem as práticas corporais apresenta um vínculo bastante estreito com o potencial que as atividades elaboradas pelos docentes possuem de transcender as dimensões meramente sensoriais. Advém daí a necessidade de elaborar com grande rigor as experiências pedagógicas de aprofundamento e ampliação.

A ampliação parte dos conhecimentos que a cultura produz. Podemos dizer que estamos conectados entre o mundo virtual e o real, mas não podemos dizer que qualquer produção cultural amplia o conhecimento. O conhecimento ocorre quando dispomos de ações mentais e complexas do encontro entre as práticas sociais e humanas, de formas variadas. (PROFESSOR 04).

Às vezes é uma dificuldade nossa, como professor. A gente pensa na ampliação e no aprofundamento como uma outra forma de fazer, algo novo, entender o olhar daquele outro. Acho que aí é uma dificuldade do professor de conseguir entender algumas coisas. Estou pensando pelo que eu fiz no hip-hop. Não conhecia aquela manifestação por um outro olhar. Por não ter esse conhecimento, eu acho que só ver, observar as diferenças, um outro jeito de fazer já é ampliação. (PROFESSOR 05).

Rompendo com a tradição curricular da Educação Física que atribui exclusividade às vivências corporais durante as aulas, o currículo cultural fundamentado no multiculturalismo crítico amplia o leque de atividades de ensino e recorre não somente a vivências, mas também à análise e discussão dos diversos saberes relacionados às práticas corporais que se configuram como patrimônio cultural dos grupos que compõem a sociedade.

Até para justificar a importância da dinâmica das aulas serem assim. Por que a EF não era só quadra ou era de outra forma, aula livre, um dia futebol, no outro vôlei, porque era um projeto que tinha essa continuidade com um aprofundamento. E foi muito bacana que nesse dia que a gente fez essa leitura desse processo de aprendizagem, uma aluna no fundo da sala falou: “Olha, professor, esse formato de aula eu aprendi muito e eu passei a entender também que o espaço das aulas de EF pode ser na biblioteca, na sala de informática, a gente vai pesquisar. Eu aprendi muito mais do que só vivenciar, só praticar. Talvez, se a gente estivesse só dançando eu ia aprender só a dança, eu não ia entender que por muito tempo os negros sofreram preconceito e foi através desse movimento da dança que eles expressavam suas ideias, seus sofrimentos”. (RELATO 14).

As análises que realizamos nos induzem a conceber a ação do currículo cultural como uma mobilização de recursos e conhecimentos múltiplos que estabelecem relações de diversas

naturezas (DOLL JÚNIOR, 1997) e também a dialogar com outras formas de explicar o real, inclusive o senso comum (SOUSA SANTOS, 2001). Apoiando-nos em Lefèbvre (1983), Deleuze e Guattari (1995), Kincheloe (2007) e Berry (2007), é possível dizer que, nesse caso, o conhecimento é tecido rizomaticamente. A metáfora do rizoma faz com que o currículo cultural questione as fronteiras estabelecidas pela modernidade que colocam o conhecimento científico de um lado e o conhecimento tecido nas esferas cotidianas da sociedade de outro (LOPES; MACEDO, 2010).

Tamanho conjunto de elementos e relações impossibilita a previsão de todas as condições do fenômeno educativo (atividades, respostas dos alunos, surgimento de novas ideias, modificações do contexto etc.), de modo a garantir um determinado percurso formativo. Daí atribui-se ao currículo cultural um caráter aberto, não determinista, não linear e não sequencial; limitado e estabelecido apenas em termos amplos, que tecem a todo momento uma rede de significados a partir da ação e interação dos seus participantes.

Na medida em que o curso ou a aula progride, a especificidade se torna mais apropriada e é trabalhada conjuntamente – entre professores, alunos e texto. Este planejamento conjunto não só permite flexibilidade – utilizar o inesperado – como também permite que os planejadores se compreendam e compreendam o seu assunto com um grau de profundidade de outra forma não obtido. (DOLL JÚNIOR, 1997, p. 187).

Contando com a riqueza de possibilidades provenientes dos alunos e do professor mediante os acontecimentos da aula, no currículo cultural da Educação Física, haja vista a dinâmica de auto-organização do sistema complexo caracterizado pela sala de aula, as intenções educativas, os objetivos e os propósitos são bem amplos antes do início de sua implantação para que, posteriormente, os caminhos se enriqueçam de infinitas maneiras.

Diante de tantos questionamentos, trouxe aos alunos uma apresentação elaborada em Power Point sobre a história, a pontuação, as faixas, onde era realizada e alguns significados da luta. Estes dados foram retirados de pesquisas que fiz na internet, tanto na Confederação Brasileira de Judô, como em outros *sites* referentes à prática. Nesta apresentação, alguns questionamentos referentes aos vídeos vistos na aula anterior começaram a serem respondidos. Conteí a eles/as sobre a história do judô, como foi criado e de onde surgiu. Neste momento comentei com as crianças que estas histórias são contadas de diferentes maneiras também, não há uma verdade propriamente dita quando se fala de histórias. Mesmo assim, achava pertinente trazer alguns conhecimentos sobre o judô, até para que as crianças acreditem que as coisas ou as práticas que acontecem na vida e no cotidiano não são formas naturais, há sempre um contexto. (RELATO 04).

Na semana seguinte, influenciados pelas experiências relatadas, ao chegar na sala de aula depois do primeiro encontro, um dos estudantes sugeriu para o grupo construir uma música de capoeira. Mesmo que naquele momento a aula preparada fosse outra, percebi que seria importante a realização desta construção; e depois de muitos ensaios a música ficou assim: Refrão (2x), Faca de Ticum, Matou besouro voador, Mesmo sendo selado ele sentiu a dor / Quando ele era pequeno mestre Alípio lhe ensinou, a jogar capoeira, com fé e muito amor. / Refrão (1x) / Viu um besouro e logo se encantou, valente e ágil, foi assim que se tornou. / Refrão (1x). / Com meia-lua, besouro se defendeu, lutou contra os brancos e desapareceu. / Refrão (1x). / Besouro a capoeira se honrou, mostrou sua cultura e também o seu valor. (RELATO 07).

A partir dos resultados da pesquisa sobre o ciclismo realizada pela aluna Viviane e descritos num texto bastante objetivo, teve início uma ampla discussão desse esporte. O trabalho trouxe fragmentos da história da modalidade e apresentou as quatro categorias de competição: provas de estrada, provas em pista, provas de montanha (*mountain bike*) e BMX. Para cada uma delas há um tipo específico de bicicleta. Viviane também contribuiu, apresentando as subcategorias da *mountain bike* e as curiosidades do evento *Down Town* de Lisboa. As ideias veiculadas nos levaram a retomar a pesquisa do Henrique sobre o BMX e suas manobras, com destaque para a independência desse esporte com relação aos campeonatos e torneios oficiais. Ao final das exposições, fui esclarecendo os questionamentos dos alunos que pesquisaram bem como dos colegas que acompanharam as apresentações. (RELATO 09).

A partir da prática do sumô, onde dois alunos se confrontam utilizando as mãos nos ombros do oponente para retirá-lo de um círculo previamente pintado no chão, foram surgindo durante a aula alguns exercícios de desequilíbrio propostos pelos alunos e por mim, como o confronto em quatro apoios onde o colega tenta desestabilizar o outro retirando um dos apoios do chão, desestabilização do oponente em pé retirando uma das pernas do chão, briga do saci em apenas um apoio de pernas; e a partir disso puderam criar e testar novos movimentos e situações. (RELATO 08).

“Ah, professor, a gente tinha que jogar futebol. A gente sempre jogou futebol aqui na escola.” Aí eu falei: “de certa maneira você está jogando futebol, porque uma coisa está ligada à outra”. E aí, tive a sacada. Em vez de eu trabalhar só o rúgbi, tentar pensar essas possibilidades, pensei em fazer a relação do rúgbi com o futebol. [...] A gente utilizou uma quadra com tamanho maior e entre eles começaram a se organizar. Quem era meio de campo, atacante, goleiro, assim por diante. Observaram que a organização do rúgbi não era tão diferente do futebol, devido às funções de cada posicionamento. A gente não aprofundou isso. Será que a organização era diferente só pela questão de jogar com os pés, ou se tinha uma questão ideológica nessa formação? Eles discutiram muito essa questão. No rúgbi toca a bola para o lado ou para trás e no futebol poder lançar, e no rúgbi poder lançar com os pés; muitas discussões estavam relacionadas às ações que aconteciam no jogo. Mas aí eles partiram para uma discussão para ver o que era melhor no futebol e o que era melhor no rúgbi. Isso é bom no rúgbi. Isso é bom no futebol. Isso é bom no rúgbi. Isso é bom no futebol. Eu cheguei e disse: “por que ao invés de discutir o que é melhor, a gente não

identifica o que caracteriza o rúgbi e o que caracteriza o futebol?”. (RELATO 24).

Nos momentos retratados nesses excertos, observa-se que a cultura e a realidade foram contestadas enquanto processo acabado e passaram a ser vistas como sentidos em permanente construção. Se a cultura é essencialmente dinâmica, é produção, criação e trabalho, a prática pedagógica multiculturalmente orientada é concebida como um processo de negociação cultural. (CANDAUI, 2008). Por conseguinte, o currículo cultural de Educação Física mantém-se atento às diversas linguagens enquanto práticas de significação que comunicam e tornam inteligíveis as culturas que produziram e reproduziram as manifestações corporais. Compromete-se também com a investigação do contexto social de produção e das relações de poder que definiram os significados das práticas corporais no formato reconhecido pelos alunos, além do seu caráter de produção e criação.

A forma com que os professores-parceiros encadearam as atividades assemelha-se a um jogo de capoeira. Neira e Nunes (2009a) denominam “metáfora da capoeira” o desenvolvimento de atividades de ensino a partir das questões que eclodem durante as aulas. O capoeirista não joga com base em uma sequência pré-estabelecida e memorizada. Os golpes surgem como resposta à gestualidade do oponente, o que faz do bom capoeirista um leitor atento do texto produzido pelo seu adversário. Quando a metáfora da capoeira se introduz como preocupação metodológica do currículo cultural, estudantes e professores se inserem no modo capoeirista de ver e ser.

Enquanto metáfora, a capoeira inspira a pedagogia, ora no desenvolvimento das ações didáticas, ora no que tange às estratégias de pesquisa. Da mesma forma que o capoeirista se antecipa ao adversário e, prevendo seus golpes, o surpreende, o currículo cultural consegue avançar sobre antigas crenças e reorganizar a abordagem dos temas a partir dos posicionamentos emitidos pelos estudantes, que têm como base as próprias experiências. Tal como se observa nos materiais analisados, o papel desempenhado por uma prática escolar amparada na “metáfora da capoeira” desencadeia outra visão de mundo, fundada na imaginação pedagógica e no compromisso social com a democracia e a justiça, pressupostos na elaboração de um currículo em sincronia com os novos tempos vividos pela sociedade contemporânea.

Em certo sentido, a metáfora da capoeira se aproxima do conceito de auto-organização que fundamenta a proposta curricular pós-moderna de Doll Júnior (1997). O autor recomenda

que se dedique atenção aos desvios de percurso, o que significa “dedicar tempo para dialogar seriamente com os alunos a respeito das ideias deles como ideias deles” (p. 183).

O que se vislumbra nos projetos investigados amplia as possibilidades da didática moderna. A “metáfora da capoeira” abre portas para uma pedagogia não prevista, mas sempre em construção. Tomada como forma de organizar as aulas, a “metáfora da capoeira” faz do planejamento um espaço participativo e imanente (DOLL JÚNIOR, 1997). Não há processo prescritivo. Distinguindo-se de outras propostas curriculares existentes, o currículo cultural da Educação Física valoriza o constante borramento de fronteiras das pedagogias engessadas por métodos pré-concebidos em condições controladas.

A “metáfora da capoeira” impossibilita qualquer referência ao planejamento antecipado de todo o processo educativo. A prévia elaboração de uma sucessão de atividades de ensino fará com que a prática pedagógica se apresente de maneira inescapável, nos moldes do “é assim e assim deve ser feito”.

Eu não conseguiria organizar uma sequência de atividades por um trimestre inteiro. Eu conseguiria assim: esse mês, algumas coisas, porque de repente aconteceria alguma coisa na aula que a gente teria que mudar tudo. Se eu tivesse previsto, atrapalharia todo o trabalho. Se eu tivesse pensado vai ser assim, assim, assim a atividade, organizando uma sequência. A atividade vai acontecer a partir do momento da aula. Eu organizo a temática numa primeira situação. A partir dela, de repente, gera um segundo momento e desse segundo momento eu coloco duas ou três possibilidades que poderiam acontecer. Se acontece uma quarta, eu vou ter que dar um outro direcionamento. Não diria que eu sistematizo, uso uma coisa mais aberta. Eu tenho alguns pontos para não me perder naquilo que está sendo trabalhado. Se a gente colocar uma ordem, daqui a dois meses vamos chegar nisso, nem dialogaria com os pressupostos que a gente tem para o currículo cultural. (PROFESSOR 11).

Você vai dando aula, vai planejando a próxima aula e construindo uma sequência. Se você não planejar a partir do que acontece na aula, você não tem uma sequência. Também não é simplesmente ir lá, fazer qualquer coisa e esperar o que acontece. Eu não chego lá todos os dias e aí falo alguma coisa para surgir um conflito e aí começo a aula. Não é assim. Eu problematizo na minha aula, penso nas questões e planejo a ação da minha aula. (PROFESSOR 05).

Acredito que vai aquela coisa do vamos dialogar, que não é nada mais imposto, que você não chega lá com tudo pronto, esse mês vai ser isso, aquilo... não. Vamos conversar, vamos considerar o amigo aqui, a amiga aqui, ela está sugerindo um jogo, alguma prática, então vamos ouvir, vamos debater, vamos colocar em discussão, vamos ver outras possibilidades. Acredito que esses dois projetos que descrevi, se assim posso chamar, eles dialogam por conta de vamos escutar o que a colega tem para falar, ouvir

sugestão, ó, uma colega trouxe, uma amiga, um menino trouxe um vídeo, trouxe um texto, vi no Youtube esse vídeo. (PROFESSOR 06).

O currículo cultural proporciona o diálogo constante e, desde que seja relevante para a ampliação dos significados mobilizados pelos alunos, a incorporação de novas temáticas parece ser muito bem-vinda.

Você pode trazer outros saberes por meio de uma ampliação. Se você fizer a ampliação, poderá trazer os saberes sempre relacionando com o que eles trouxeram. (PROFESSOR 09).

As produções dos professores-parceiros nos fazem ver que não há qualquer problema se os conhecimentos adquiridos durante o trabalho pedagógico com uma determinada manifestação gerarem interesses por outra temática similar. Quando se problematiza um determinado marcador social identificado em uma prática corporal, o processo foge ao controle, pois não existe qualquer possibilidade de prever as interrogações que serão suscitadas. O caminho adotado a partir daí, em certo sentido, é uma incógnita.

O estudo do futebol americano acabou levando ao rúgbi (RELATO 12), o estudo das lutas dos desenhos animados desencadeou discussões sobre outras lutas (RELATO 08), o trabalho com as modalidades ciclísticas distribuiu-se em quatro caminhos diferentes, cada qual com uma temática (RELATO 09). Na busca de uma compreensão maior do *psy*, os alunos aprenderam também sobre a *tecktonic* (RELATO 16), e as pesquisas sobre as brincadeiras com cordas, levaram à descoberta do *rope skipping* (RELATO 20). A quantidade de exemplos, como se pode ver, justifica nossa interpretação.

Os conhecimentos proporcionados pelo currículo cultural da Educação Física permitiram aos alunos refletirem sobre o repertório construído pela inserção nos mais variados espaços de convívio paralelos à escola e ampliá-lo. Nota-se que o trabalho pedagógico contribuiu para questionar a forma com a qual os saberes acumulados consolidam um projeto de vida e fomentam a busca por outras formas. Todas as práticas corporais foram compreendidas nos seus limites espaço-temporais sem discriminar seus formatos. Tampouco foram vistas como expressões a serem imitadas e fixadas por todos indistintamente.

Os dados analisados evidenciam que as danças juvenis, brincadeiras urbanas atuais e do passado, modalidades esportivas radicais, internacionais ou com objetivo de melhoria da saúde, práticas corporais alternativas e lutas brasileiras ou estrangeiras, mesmo que de menor

visibilidade midiática, são vistas como legítimas e por isso têm resguardado seu lugar dentre as temáticas abordadas pelo currículo escolar.

Uma prática pedagógica fundamentada no multiculturalismo crítico e nos Estudos Culturais implica, obrigatoriamente, em “desatualizar” o presente, ou seja, coletar o vulgar, o trivial, aproximá-lo da luz e observá-lo a partir de outro ângulo, para que sejam questionadas as representações dominantes. Isto requer a comprovação e o exame do que se ensina para descobrir o que está escondido no evidente (KINCHELOE; STEINBERG, 1999).

Vejamos a experiência narrada no Relato 07. Uma coisa é saber que a capoeira é uma produção cultural do povo africano escravizado em terras brasileiras, outra, bem diferente, é compreender a escravidão, o que isto significou e ainda significa. Historiar a capoeira passou, necessariamente, pela compreensão da sua luta por reconhecimento enquanto manifestação identitária de uma população oprimida e os modos pelos quais ela foi e é assimilada pela cultura de massa. A ação pedagógica consistiu em afastar a capoeira e a escravidão, a todo custo, das visões romanceadas comumente disseminadas pela mídia.

Com o mesmo sentido, não bastava saber dançar o *psy* (RELATOS 03, 13 e 25) ou o break (RELATO 14), lutar judô (RELATO 04), jogar *streetball* (RELATO 05), praticar yoga (RELATO 02), fazer ginástica rítmica (RELATO 21), efetuar manobras no skate (RELATO 15) ou jogar futebol americano (RELATO 12), conhecer suas origens e identificar as técnicas que utilizam; foi necessário compreender os significados contextuais que veiculam sem discriminar os seus representantes. Conforme se depreende das narrativas, o currículo cultural da Educação Física promoveu ações didáticas interpeladoras para que os estudantes reconhecessem o que levou uma determinada manifestação corporal a transformar-se em caricatura ou ser discriminada, e a quem isso favoreceu e favorece.

Não se trata de uma pedagogia que espera que os alunos se envolvam numa luta social distante de seu contexto ou que dissemina o ódio pelos dispositivos de representação em voga. O que se observa é a formulação de estratégias que possibilitassem a transformação das condutas em relação aos grupos historicamente subjugados. Só assim o currículo cultural poderia alcançar o objetivo de formar identidades democráticas.

O início do processo é a sala de aula. Além da atenção às falas dos alunos no calor das discussões, ocasiões nas quais se manifestam posicionamentos e preconceitos, os docentes atentam também aos silêncios. Afinal, as identidades presentes na escola, por serem móveis, são passíveis de opressão.

Enquanto os grupos dos meninos praticavam, agarrando, chutando, socando, as meninas permaneciam sentadas. Vale lembrar que, além da vivência, havia solicitado que escrevessem como organizaram suas lutas, quais movimentos realizaram e o que acontecia durante a prática para que depois cada grupo pudesse explicar como é que chegaram à sua organização. Enquanto os meninos praticavam, as meninas permaneceram sentadas, algumas conversando sobre outros assuntos e outras tentando escrever sobre a luta de judô. Percebi que tinham uma certa dificuldade com o tema. Sentei-me ao lado delas no chão da quadra e começamos a conversar, porque não estavam tentando realizar a prática. A aluna Jéssica assim se posicionou: “Isso é coisa de menino, Prô!!! Menina não briga!!! Porque não brincamos de pega-pega?”. (RELATO 04).

Após a aula, conversei com a Márcia e a Joyce (outra aluna que faz yoga há pouco tempo e não quis se manifestar perante o grupo) se elas poderiam demonstrar algumas posturas e exercícios na próxima aula. A Júlia falou que não faria. “A Márcia mostra!” Então, ficou combinado para ela mostrar. [...] No encontro seguinte, fomos para a quadra. Peguei um colchonete para cada aluno. Preparei alguns alongamentos no início da aula e aí a Marina assumiu junto com a Júlia. A Joyce estava nervosa. (RELATO 02).

Devido à existência de uma pista de bicicross nas proximidades da escola (mais ou menos a uns trinta minutos de bicicleta, por isso não foi citado no mapeamento do entorno), propus um passeio ciclístico até lá, para podermos experimentar as sensações que essa modalidade proporciona. Aproveitei a reunião de pais para conversar sobre o passeio e solicitar autorização para ir até lá com os alunos. A experiência foi bastante interessante, não pela prática em si, mas pelo contato mais estreito com alguns alunos que, na maioria das vezes, não se expressam nas aulas e que durante o passeio revelaram-se, comentando que precisávamos fazer mais atividades deste tipo, que tinham vergonha de falar, mas que gostavam da dinâmica da aula; todos participam e dão suas opiniões, além de comentários mais pessoais. (RELATO 09).

Os silêncios dizem muitas coisas. A presença do saber subjugado, investigado por meio de uma manifestação, alia-se à presença das vozes oprimidas no cotidiano das aulas, possibilitando a ação concreta da transformação social. Ao articular as diferenças das manifestações investigadas com as identidades presentes na sala de aula, o currículo cultural propôs situações em que as vozes silenciadas do grupo puderam manifestar-se e ser ouvidas (APPLE; BURAS, 2008). Seus conhecimentos, posições e sugestões mereceram a mesma atenção que as vozes acostumadas à evocação no ambiente escolar.

Quando iniciamos o trabalho com o balé, eu chamei a menina que dançava e ela apresentou o que ela conhecia. Deu para perceber que ela fez balé durante um curto tempo e ela não sabia outros elementos do balé, tanto que eu perguntava: “E você não conhece o nome de um movimento?” Ela não dizia, só conhecia um ou outro, *pas-de-deux*, *plié*, e não conhecia outros. Ela também disse que fez pouco tempo. Mas ela tinha roupa, contou para a gente a história que ela aprendeu no balé. Só com a explicação dela estava complicado, isso porque a maioria da sala, que era uma sala de meninos, no

começo eles olharam feio, ainda vindo dessa menina, ela conversava com poucas crianças. Ela era uma pessoa muito comunicativa, mas com a gente que é professor. Com a professora de sala e comigo. Ela falava mais com a gente e falava pouco com as crianças da sala por conta do problema físico que ela tinha, apesar que eu não percebi tanto problema de raça, mas tinha umas coisas ali que ela era meio excluída da sala. Aí, chamando para conversar, ela mostrou alguns movimentos e a gente foi tentar fazer esses movimentos na prática para ver como é que era. Eu me lembro que a primeira vez poucos meninos tentaram entrar na prática, até porque eu também tenho as minhas limitações com o balé, não é? (RELATO 17).

Dentre os professores-parceiros, há quem defenda que o currículo cultural reconhece a cultura e a identidade dos alunos, ajudando-os a ler e interpretar quem eles são, para que ao mesmo tempo tenham condições de firmar a própria identidade.

Em um momento de uma relação desigual de poder ou de discursos, que eles não se sintam menos que o outro, que eles possam se expressar, falar de quem são, ampliar os seus conhecimentos, aprofundar, criar a cultura, produzir cultura. (PROFESSOR 01).

É importante lembrar que qualquer conhecimento sempre enfrentará outras formas de conhecimento. As decisões tomadas em meio a essa luta repercutem junto aos estudantes, em suas casas e na escola como um todo. Veja-se, por exemplo, a negação dos alunos em frequentar as aulas que tematizariam a ginástica rítmica (RELATO 21), o balé (RELATO 17) e pular corda (RELATO 22) ou a solicitação para abandono do estudo do rúgbi e retorno ao futebol (RELATO 24).

Nós sofremos bastantes críticas no momento da vivência das aulas por causa de algumas músicas e eu fazia questão de, no horário coletivo, frisar bem com as professoras que estávamos estudando o hip-hop, que era uma manifestação da cultura dos alunos, que essas eram as músicas que faziam parte da cultura deles e que era preciso validar e entender toda essa manifestação. Despir-se de um olhar preconceituoso. Entender o que quer dizer aquela música, de onde surgiu, que grupo era representado. Isso ajudou bastante no respeito ao trabalho. (RELATO 14).

A ação docente desempenha um determinado papel político, que acompanha também a produção de conhecimento. Shor e Freire (1986) e Bernstein (1998) incitam os professores a resistirem às pretensões “apolíticas” embutidas em alguns currículos, praticadas, por exemplo, na deferência com relação aos conteúdos incontestes, neutros, universais ou imprescindíveis. No que tange ao campo curricular da Educação Física, em trabalho anterior (NEIRA, 2006b) identificamos esses procedimentos nas propostas que idolatram a aquisição de determinadas

competências por meio de atividades motoras ou que promovem o ensino de conceitos de fisiologia e nutrição para a adoção de um estilo de vida ativo e saudável.

Diante da rejeição às posições impositivas adotadas pelos currículos mais conhecidos da área, é possível dizer que os docentes participantes do estudo posicionaram a si próprios e aos seus alunos como produtores de conhecimento.

A luta de dedos, que para mim foi surpresa, já que não a conhecia, foi apresentada pelos alunos e consiste em dois oponentes que entrelaçam os dedos e tentam dominar o polegar do outro, imobilizando-o. Ao realizar uma pesquisa na sala de informática sobre essa modalidade, descobrimos que já estão à venda alguns acessórios próprios para a prática dessa modalidade, como “máscaras” para os dedos, ringues e até espaços onde se praticam essa luta, ou seja, já há comercialização dessa manifestação. Os alunos observaram com certa estranheza esse fato, afirmando que não há necessidade desses apetrechos para que essa brincadeira seja divertida. (RELATO 08).

Dançavam assim, com um olhar voltado para a apresentação, então assim, muitos que não dançavam experimentaram, muitos, muitos, muitos tiveram vergonha de dançar, mas muitos que não eram alunos também vieram, mesmo que tinham aula com outro professor, batiam na porta e perguntavam. “Professora, posso assistir, posso entrar?” Eles tiveram ajuda com algumas salas dos alunos de fora, de fora da sala e de fora da escola. Foram trazidos também; uma sala trouxe uma menina. No dia do produto final uma outra sala trouxe um rapaz que dançava. E aí nós organizamos o evento, o produto final, com luzes, fechamos com TNT preto. Um aluno quis trazer o computador dele com as músicas dele. Então teve gente que operou o som, operou luz. Teve alunos que ajudaram na organização da entrada, porque foram quatro salas. (RELATO 25).

Ao pesquisar sobre a história da bicicleta, o aluno Henrique trouxe para o grupo a história do BMX (abreviatura de Bicycle Motocross). A turma descobriu que essa modalidade nasceu como uma adaptação das corridas de moto usando bicicletas. O segundo item da lista de vivência dialogou com a pesquisa que o Henrique trouxe. Os alunos fizeram alguns malabarismos com a bicicleta, como saltar sobre um pequeno obstáculo, no caso um bastão, um pedaço de madeira, se equilibraram em uma roda só, andaram sobre as linhas da quadra simulando superfícies estreitas. A edição brasileira do X Games nos fez compreender melhor esse esporte, além de conhecermos os representantes brasileiros com uma expressiva participação nesses jogos. Os alunos assistiam ao X Games em suas casas e teciam seus comentários nas aulas: “Nossa, Professora, eu não sabia que tinha skate também e que eles andam numa pista bem estreita, chamada *street*”, “Caramba, aquele *ralf* é muito fundo”, “Gente, vocês viram o Mineirinho?”. (RELATO 09).

A gente discutiu também um pouquinho, como entrou nas danças, nas músicas, do DJ, foi interessante e marcou também que eles produziram, eles vivenciaram, trouxeram sua experiência, ensinaram os amigos e eles produziram suas próprias coreografias, leram isso, eles produziram os seus

próprios grafites, entenderam a diferença do grafite para a pichação. (RELATO 14).

Paralelamente à realização do trabalho, eu buscava informações sobre a cultura hip-hop, pois até então eu pouco conhecia sobre essa manifestação. Pesquisei textos, filmes, músicas, enfim tudo o que pudesse me ajudar nas práticas pedagógicas. Trocando ideias com uma colega de profissão, a professora cicrana, da EMEF Nova Osasco, que fica na cidade de Osasco, fiquei sabendo que ela também estava trabalhando com aquela manifestação corporal na sua escola com os grupos de 3ª e 4ª séries. Decidimos realizar trocas entre nós professoras para que pudéssemos ampliar o nosso conhecimento a respeito daquele movimento cultural. Trocamos vídeos, textos, músicas e esses materiais foram enriquecendo e melhorando o nosso entendimento sobre o que era o movimento hip-hop. (RELATO 05).

Posto que a maioria das experiências discentes dos educadores, tanto na Educação Básica como nos cursos de formação inicial e contínua, provavelmente deram-se na contramão das práticas relatadas, cremos que os excertos apresentados sintetizam a lição mais difícil que os professores-parceiros aprenderam: transformar a própria prática pedagógica. De reprodutores e transmissores de cultura que consideravam seus alunos receptáculos, passaram a posicionar-se e posicioná-los como produtores de cultura.

O professor está muito preso a essas questões. Ele não conseguiu ainda se desprender disso. É uma necessidade de segurança. Antigamente a gente já tinha na faculdade uma sequência pedagógica que era prévia. Eu tenho um amigo que o planejamento dele só muda a data, porque ele diz que Educação Física é cabeça, tronco e membros. O corpo continua o mesmo. Não mudou nada, então porque eu tenho que mudar? É assim que muitos de nós fomos formados. Não nos desprendemos disso. Agir na incerteza é difícil. Você precisa ter repertório, conhecimentos e elementos para fazer as articulações. (PROFESSOR 10).

Os professores têm que procurar conhecer mais da manifestação. Procuo vídeos, procuro textos, converso com quem conhece mais a manifestação. Peço ajuda para os alunos que conheçam mais. Não tem outra forma. Por exemplo, o basquete. Na faculdade eu decorei como se faziam os movimentos, sei vários movimentos, fundamentos, exercícios, essas coisas. Mas, para tematizar o basquete na escola, eu tive que estudar de outra forma, fui ver que não existe só um basquete, fui ver que os movimentos que eu conhecia não serviam, sabia apenas os exercícios. Quando tematizei basquete na escola, a gente viu quem é que joga, quem não joga, as outras possibilidades. Comecei basquete quando a gente estava trabalhando o hip-hop, que aí apareceu o *streetball*, ainda mais diferente do que eu vi na faculdade. A maioria dos saberes que empreguei veio de pesquisas na internet, recortando coisas de jornais, tudo isso. (PROFESSOR 13).

É compreensível o incômodo experimentado por docentes e discentes mediante a adoção de uma postura inovadora de pesquisadores multiculturalistas críticos e produtores de

conhecimento. Convém recordar que, concomitantemente à elaboração e ao desenvolvimento do currículo cultural, os professores-parceiros se aproximavam das questões políticas e epistemológicas que circundam os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico, em função da participação nas reuniões do Grupo de Pesquisas em Educação Física da FEUSP.

Uma vez familiarizados com o referencial pós-crítico, a vida profissional dos professores-parceiros sofreu fortes modificações. Na nova posição de produtores de conhecimento, iniciaram a construção de um currículo em função da experiência dos alunos, promovendo seus pontos de vista sobre as forças sociais, econômicas e culturais que configuraram suas vidas e a construção histórico-social das práticas corporais às quais têm acesso na cultura paralela à escola. É nesse contexto que os docentes, conforme ressalta Giroux (1997), posicionaram-se como intelectuais.

No andamento do currículo cultural, tanto os alunos quanto os professores, gradativamente, blindaram-se contra as investidas homogeneizantes e reprodutoras dos vieses modernos e monoculturais que impingem ao professor a responsabilidade por colocar em ação algo decidido externamente à escola e aos alunos, na tentativa de promover a assimilação passiva de conhecimentos com pouca ou nenhuma relação com suas vidas. Revelando uma postura contra-hegemônica, na perspectiva cultural da Educação Física todos constroem práticas e saberes, todos escrevem o currículo.

A função social é trazer essa cultura, validar, trocar, produzir novos saberes, novos conhecimentos. Isso constrói na identidade desses alunos a ideia de que eu sou um produtor de cultura, eu interfiro nessa manifestação. As coisas não são dadas, não são fixas, não são prontas. Eu sou um sujeito na sociedade, que tenho uma identidade e que estou interferindo constantemente nesse social. Através dessa manifestação, eles se sintam produtores de cultura. Alguém que possa interferir, criar, produzir saberes. Esse currículo cultural ajuda esse aluno a entender isso, entender o outro, o diferente. Respeitar as diferenças. Perceber num momento de conflito que pode surgir na aula, que através do diálogo eu vou colocar minha posição, eu vou argumentar, eu vou discordar, eu vou sugerir outra forma. Tem um espaço para discussão e reflexão. Penso que o currículo cultural contribui muito nesse sentido, de sentir que pode ser agente de mudança e de transformação. (PROFESSOR 01).

Por fim, um último procedimento didático verificado em diversos relatos de prática investigados trata do cuidado com a documentação do processo. Observamos que o desenvolvimento do currículo cultural da Educação Física requereu a construção de registros que facilitassem a retomada do processo para socialização, discussão em sala de aula e redirecionamento da ação educativa.

Todas as aulas foram acompanhadas de registros por parte dos alunos e da professora. Começávamos com a leitura do registro da aula anterior por um dos alunos que havia sido indicado na aula anterior. O gênero escolhido para essa tarefa e empregado durante todo o projeto foi a narrativa. O registro, além de situar os colegas que não estiveram presentes naquela aula, permitia-nos identificar o percurso de aprendizagem dos alunos e possibilitava uma intervenção pontual, no sentido de esclarecer alguns equívocos, por exemplo: em um relato o aluno afirmou que o colega não tinha resistência para andar de bicicleta, nesse caso coube uma pergunta: “Pedro, o Renato então não pode andar de bicicleta? Ele não tem resistência ou a resistência dele é diferente da do colega?”. Nesse contexto, o registro funcionou como atividade avaliativa, pois esteve a serviço da reorientação das ações didáticas e integrado ao processo. [...] Na aula seguinte, retomamos a aula anterior com o auxílio do registro que ainda foi feito e lido por mim, com um diferencial: perguntei se o grupo concordava com o meu registro e se alguém gostaria de acrescentar alguma informação que eu tivesse esquecido. O grupo concordou com o meu texto sem fazer qualquer alteração. (RELATO 09).

Naquele momento do projeto, o caderno de Educação Física já possuía um minidicionário com palavras características do meio cultural dos capoeiristas, como mandinga, abadá, viola, beriba, mandingueiro, e o grupo já estava com uma grande quantidade de fotos e filmagens para a construção do portfólio digital que seria entregue ao final do projeto. (RELATO 07).

De início, solicitei aos alunos/as que realizassem uma pesquisa que se configurava pelas respostas à seguinte pergunta: O que são lutas? Entreguei a todos/as uma folha de sulfite para que estas respostas voltassem às minhas mãos a fim de avaliar seus conhecimentos sobre lutas e também com vistas à avaliação ao final do ano letivo [...] Ressalto que os/as aluno/as trabalhavam com uma ficha de registro em que escreviam, desenhavam e opinavam sobre algumas aulas. Este material permanecia comigo para evitar perdas e extravios. Foi importante trazê-las em todas as aulas para que pudessem perceber a continuidade dos trabalhos. (RELATO 04).

Combinamos que haveria “grupos de registro”: ao final de cada aula, um grupo ou um membro do grupo registraria em seu próprio caderno o que havia acontecido. Expliquei que era para observarem a aula, os seus ocorridos e possíveis conflitos, e não somente olhar para o jogo em si, ou para o time que ganhou ou perdeu. Enfatizei a importância do registro como forma de subsidiar o assunto tratado, para mantermos a sua continuidade [...] Inferi que os registros, feitos nas aulas, nos auxiliaram no caminhar do projeto. Por vezes, esses registros dos grupos alimentaram as discussões em sala e, possivelmente, construíram representações. Representações estas de se posicionarem frente a diversas discussões. A retomada dos registros foi uma maneira de mantermos a continuidade das atividades, como também, das crianças entenderem os apontamentos dos seus amigos e amigas, sobre o que eles pensavam e haviam observado das aulas. (RELATO 06).

Durante a elaboração, observei de perto o processo, sempre registrando as falas e auxiliando-os na solução das dificuldades que surgiram. A exposição dos grupos também foi observada e registrada. Após as apresentações,

organizei listas com os conhecimentos (gestos e técnicas corporais específicas da capoeira, informações sócio-históricas, curiosidades etc.) demonstrados. Os documentos contendo os registros foram utilizados como norteadores da organização das etapas seguintes do trabalho. (RELATO 13).

No decorrer das atividades de ensino, as anotações das observações e análises do cotidiano das aulas possibilitaram a reunião das informações necessárias para a avaliação do trabalho pedagógico. Em semelhança aos procedimentos identificados por ocasião da organização e do desenvolvimento das atividades de ensino, a avaliação no currículo cultural também se caracterizou pela adoção de uma postura etnográfica, ou seja, para além da observação; os professores-parceiros registraram ações didáticas desenvolvidas, encaminhamentos efetuados e respostas dos educandos. Em alguns casos, recolheram e arquivaram exemplares dos materiais produzidos pelos alunos durante as aulas ou a partir delas. A coleta de dados sobre o processo subsidiou a reflexão a respeito da prática educativa e acumulou indícios tanto dos acertos quanto dos possíveis equívocos pedagógicos cometidos no decorrer do processo. No currículo cultural, “a avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela” (FREIRE, 1982, p. 94).

Uma vez que o mapeamento tenha diagnosticado a cultura de chegada, os registros elaborados pelos participantes do estudo facilitaram a identificação das insuficiências e dos alcances das atividades de ensino desenvolvidas. Muitas situações didáticas mereceram um olhar atento, especialmente para as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e entre estes e os conhecimentos abordados. Com frequência, os questionamentos, interesses e conflitos identificados pelos docentes assinalaram a necessidade de planejar e desenvolver novas atividades de ensino.

Observamos que no currículo cultural a avaliação é principalmente um processo de negociação grupal com o propósito da transformação: “Ela é usada como um *feedback*, parte do processo interativo de fazer-criticar-fazer-criticar. Este processo recursivo de fazer privado e crítica pública [...] é essencial para a transformação da experiência” (DOLL JÚNIOR, 1997, p. 190).

O processo avaliativo identificado mediante a interpretação dos relatos orais e escritos alinha-se ao que Canen (2001) denomina “avaliação diagnóstica multicultural”. O trabalho de avaliação diagnóstica implicou um acompanhamento contínuo das atividades desenvolvidas no currículo em ação. O objetivo foi conhecer os universos culturais dos alunos e verificar como se deu o diálogo destes com os padrões culturais abraçados pelo professor. O ajuste de rotas da avaliação diagnóstica multicultural permitiu desafiar o tratamento da diversidade

cultural de forma abstrata, como se esta estivesse presente apenas na sociedade mais ampla. Concebida de forma multicultural, a avaliação que caracterizou o currículo cultural da Educação Física voltou-se ao reconhecimento da diversidade cultural e da construção das diferenças também no interior da sala de aula. Buscou conhecer e levar em conta esta diversidade e não somente classificar os alunos.

Na concepção de avaliação identificada em alguns dos relatos analisados, o professor, antes, durante e ao final das atividades de ensino, recolheu informações que lhe permitiram refletir sobre as ações didáticas propostas. Os docentes responsáveis pelos Relatos 09 e 13 chegaram a manter anotações diárias, onde fizeram constar impressões e interpretações pessoais realizadas durante o percurso curricular. A interpretação crítica dos conteúdos do diário de campo, para além de subsidiar a continuidade das ações didáticas, possibilitou a reflexão sobre o próprio processo formativo.

A preocupação com o que acontece durante a ação curricular corrobora os achados de Escudero (2011), por ocasião da sua investigação sobre a avaliação no currículo cultural da Educação Física. “A avaliação foi tecida por alunos e professores, que ao puxar e desembaraçar os fios cada um do seu jeito, foram atribuindo sentido para as aulas, para as discussões, para sua presença na escola” (p. 161).

A avaliação é um aspecto importante no projeto. Acredito no processo avaliativo aula a aula junto com os alunos, visando atingir objetivos. A todo momento, nós temos que avaliar o aluno e o próprio direcionamento pedagógico que ele teve. Mas ainda temos o resquício de avaliação por nota, de mensurar as coisas. A gente se depara com problemas, o próprio aluno tem ainda essa concepção muito carregada: qual será minha nota? Isso vale para a nota? A gente tem que romper com esse processo. Durante o projeto, a gente conversa com eles, explica como vai ser a avaliação, como que vai transcorrer. Dia a dia eles vão construindo junto com o projeto. (PROFESSOR 02).

Dentro da perspectiva cultural, a gente vai avaliando durante todo o processo. O tempo todo você está olhando o que o aluno está fazendo, os conhecimentos que ele está trazendo, você está trazendo novos conhecimentos e o tempo todo ele retorna sobre aquilo. Eu entendo que às vezes, parece uma avaliação final. Por exemplo, no caso do meu relato, a apresentação de dança. No processo, a gente vai aprendendo a tentar observar e trazer outras formas de registro para me ajudar nessa avaliação. Registros feitos pelos alunos podem ser escritos, fotográficos, mas esse é um processo que alguns professores têm dificuldade. Agora, estou tentando observar mais registros sobre todo esse processo, justamente para a avaliação não ficar toda para o final. (PROFESSOR 03).

Atentando unicamente aos relatos que explicitaram os instrumentos utilizados, é possível dizer que as práticas avaliativas do currículo cultural escreveram os percursos e, para tecerem essa escrita, professores e alunos, a partir do coletivo, permitiram-se mexer no texto, apagá-lo, reescrevê-lo, dando-lhe uma forma permanentemente aberta para que outros grupos pudessem alterá-lo, criticá-lo, enfim, reescrevê-lo. Tal abertura estreitou os vínculos entre eles e seus alunos, vínculos esses que não só responsabilizaram a todos pelo percurso vivido, como também pelos encaminhamentos subsequentes. Cada qual com sua história contribuiu para a construção da história do grupo, tornando-se autor e roteirista.

As experiências investigadas demonstraram que o bom andamento dos trabalhos depende da participação de todos os envolvidos, mas de uma participação que não é alienada, tampouco está restrita à participação nas aulas ou às vivências corporais. As práticas avaliativas dos professores-parceiros não prescindiram da observação e da participação tão comuns às demais propostas do componente, porém, foram adotadas com outra conotação, não se constituindo em critérios de avaliação. Na perspectiva cultural, a possibilidade de atuar nas atividades de ensino ocorre de forma diferenciada, sendo a participação uma condição para que os alunos ampliem seus olhares sobre o objeto de estudo.

Muitos professores-parceiros organizaram atividades avaliativas finais visando descobrir em que medida os procedimentos didáticos adotados contribuíram para ampliar o repertório dos conhecimentos do grupo bem como para superar os preconceitos e concepções identitárias inicialmente reveladas. Uma análise mais detalhada dos produtos elaborados pelos alunos ao término dos trabalhos, quando entrecruzada com os registros do processo, constituiu-se em elemento privilegiado para avaliar as modificações das representações iniciais sobre as práticas corporais e seus representantes, levantadas por ocasião do mapeamento.

No Relato 11, por exemplo, após problematizar a sistemática de jogo e a configuração da tabela do Campeonato Paulista de Futebol, os trabalhos findaram com a elaboração de um torneio pelos alunos após a resignificação do formato oficial. As pessoas que protagonizaram o Relato 05 montaram um espaço para a cultura hip-hop durante um evento da escola. Além da exposição de materiais (grafites, *raps* e vídeos) produzidos durante o trabalho, foram organizadas oficinas para que os visitantes pudessem vivenciar aquelas formas de expressão. Dentre as práticas narradas no Relato 08, consta a confecção de um mural onde ficaram expostos os relatos e as fotografias que documentaram o trabalho com lutas a partir dos desenhos animados. Os alunos cuja experiência foi descrita no Relato 07 puderam elaborar

coletivamente um portfólio digital na sala de informática da escola, contendo fotos, filmagens e o minidicionário com palavras que conheceram durante a tematização da capoeira.

Contemplando a expectativa de aprendizagem que orienta para que os alunos elaborem registros a partir das vivências, estes elaboraram um relato onde deveriam dizer o que aprenderam com as atividades desenvolvidas no projeto. (RELATO 08).

Como conclusão do projeto, foi solicitada uma atividade onde os alunos deveriam em grupos organizar um texto onde todos os elementos estudados durante o projeto deveriam figurar, as vertentes da capoeira (regional, angola e contemporânea), as entrevistas com os capoeiristas, as representações das pessoas sobre a capoeira e por fim as conclusões sobre a prática estudada; atribuiríamos um conceito pela atividade, mas ressaltei a importância de analisarmos diferentes pontos de vistas sobre um assunto e tentarmos entender o que levariam a essas conclusões, onde o material também me serviria como avaliação sobre a realização do projeto. (RELATO 10).

Na interpretação aqui empreendida, observamos que aos alunos foi dada a possibilidade de interporem suas práticas, suas representações e seus saberes para, por meio do confronto com outros diferentes saberes, desconstruir, desfeticizar, apreender, aprender e também ensinar, num movimento dialógico. No que diz respeito aos professores, percebemos uma prática constante de investigação, conectando a todo momento o local com o global, na busca de atividades de ensino que permitiram o reconhecimento das identidades de todos os envolvidos bem como dos grupos estudados. Os professores-parceiros possibilitaram, ainda, o borramento de fronteiras entre as diferentes identidades presentes nas práticas corporais estudadas, ao permitirem que outras histórias fossem narradas, produzindo novas significações e, por meio da hibridização, novos produtos culturais. Os sentidos que foram gerados a partir do diálogo nas atividades de ensino e nas práticas avaliativas deslindaram uma redefinição metodológica da avaliação, que caminha ao lado dos pressupostos teóricos que fundamentam o currículo cultural da Educação Física.

O conjunto de dados disponível permite observar que, num currículo influenciado pelo multiculturalismo crítico, os professores compreendem os alunos como portadores de conhecimento, tanto que deram início aos trabalhos investigando o universo cultural dos alunos e, a partir daí, confrontaram-no com outros conhecimentos, ampliando suas representações sobre a manifestação corporal. Essa ampliação foi materializada; a estrutura do desenho inicial modificou-se, ou seja, na medida em que os conhecimentos foram hibridizados com outros discursos, o todo provisório foi redesenhado. Os professores materializaram as mudanças nas representações dos alunos por meio de produções/criações

sempre parciais e provisórias. Por sua provisoriedade, abriram-se as possibilidades para novos conhecimentos, indagações e para que outras pautas fossem discutidas.

Apesar do exposto, as idiosincrasias também surgiram com relação às preocupações avaliativas. A análise dos relatos orais e escritos revelou que nem sempre a avaliação obteve a atenção dos professores-parceiros. O ato de registrar, por exemplo, não foi partilhado por muitos docentes. Algumas narrativas não fizeram menção à recolha de informações ou materiais, enquanto outros nem sequer explicitaram a sistemática de avaliação adotada.

Nesses casos, suspeitamos que o processo avaliativo possa ter deslizado para outras configurações curriculares da Educação Física, quando suas preocupações foram centradas na identificação de aquisições dos comportamentos considerados ideais em função do estado maturacional ou de um modelo de cidadão almejado. Escudero (2011), apoiando-se em resultados de pesquisa, afirma que as perspectivas esportivista, desenvolvimentista, psicomotora e da saúde empregam procedimentos avaliativos que valorizam unicamente o produto final.

Eu também tinha essa visão, que a avaliação acontecia no final do processo. Para mim, mapear os saberes já é uma avaliação agora. A avaliação acontece o tempo todo. Não só como produto final ou como portfólio, mas qualquer dado que alimente o processo eu considero fazendo parte da avaliação. (PROFESSOR 12).

Para encerrar o entretecimento das interpretações, extraímos dos relatos de prática escritos ou orais os “efeitos” do currículo cultural sobre os alunos na perspectiva dos professores-parceiros. Chama a atenção o fato de termos constatado que as percepções docentes sobre a própria prática apresentem um elevado grau de convergência. Não é comum que trabalhos pedagógicos desenvolvidos em contextos tão diferentes obtenham resultados que se aproximem. O fenômeno merece ser ressaltado, pois traz fortes indícios sobre a espécie de interpelação que o currículo cultural da Educação Física apresenta aos sujeitos da educação.

Algumas crianças, tanto meninos quanto meninas, ficaram espantadas em assistir uma prática feminina; retificaram-se, assim, algumas ideias sobre as questões de gênero e poder surgidas no início do projeto. Perceberam que a luta de judô não era um “bicho de sete cabeças”, que na realidade homens e mulheres praticam esta luta, não é privilégio só de uma parcela da sociedade em desfrutar desta manifestação cultural. A proposta era aproximar as crianças de um conhecimento que até então não disponibilizavam. [...] Após muitas discussões, práticas, estudos, momentos em que as aulas não fluíam e outros, onde tudo corria com tranquilidade, percebi, ao final do ano letivo,

que tanto meninos como meninas puderam apropriar-se, ampliar e aprofundar seus conhecimentos sobre as lutas nas aulas e conseqüentemente quebrar certos preconceitos no que diz respeito as “diferenças” marcadas no início dos trabalhos, mediante uma efetiva e crescente participação de todos. (RELATO 04).

Todas as leituras aconteceram de maneira compartilhada e, a partir daí, os estudantes manifestaram suas posições a respeito bem como fizeram inferências. Notamos que tal dinâmica favoreceu a análise permanente dos discursos, promovendo uma ressignificação não só das práticas trazidas para a escola, mas também das ideias cristalizadas que, comumente, estão agregadas. (RELATO 09).

Alguns alunos no início do trabalho tinham um determinado discurso que com o passar das aulas veio a se modificar. Perceberam que a mudança de postura frente ao dia a dia é muito importante. Entender as relações que acontecem na sociedade e saber trabalhá-las, as diversidades culturais, as relações de poder, o significado do yoga para os indianos, as relações das academias com o yoga e muitas outras observações que aconteceram no desenrolar do projeto. Perceberam também que o bairro Vila Madalena é repleto de espaços destinados a atividades corporais alternativas como massagem, meditação e a própria yoga, porém com alto custo financeiro. O bairro é classista, mas a manifestação não. Na Índia e outros locais a prática é feita por pessoas com poder aquisitivo menor. (RELATO 02).

Esse grupo já foi embora da escola, mas eu tenho certeza que alguma coisa essas meninas conseguiam enxergar das representações do que é ser mulher, do que é ser jogador de futebol, do que é praticar o futebol, quando elas começaram a disputar, nessa época elas foram até o campo de futebol jogar handebol, que é um espaço masculino. (RELATO 23).

Esse estudo sobre a manifestação cultural hip-hop contribuiu para a desestabilização de algumas representações que os alunos possuíam sobre esta manifestação. O que era entendido inicialmente apenas como uma forma de se dançar, ao final do trabalho já era compreendido como um movimento cultural e de resistência composto por diversos elementos artísticos. Também notei que superamos ideias como a dança break apenas como uma prática masculina, assim como também as representações de que os participantes do movimento hip-hop eram “maloqueiros” ou bandidos foram questionadas. (RELATO 05).

Eles conseguiram perceber que ao longo desse trabalho nós poderíamos aprender com o outro, com o par e reconhecer que essa manifestação cultural sofre alguns preconceitos por determinadas classes e porque que ela sofre esses preconceitos, que não vêm de hoje, vêm de um longo período, e que essas manifestações ainda são formas de resistência, de valores que há uma relação de poder. (RELATO 14).

Depois de entrevistarem o professor de capoeira, de volta à escola, pude perceber através de conversas entre eles/as, que já conseguiam entender que aquele grupo cultural tinha os seus saberes e que possuíam características próprias, diferentes do primeiro contato anterior quando manifestaram

preconceito de etnia. Surgiram observações como: “não sabíamos que eles detinham tantos conhecimentos”, “eles são bacanas”, “poderíamos ir lá jogar capoeira com eles”; uma posição muito diferente de quando eles e elas avistaram o grupo pela primeira vez. Assim, identifiquei através de seus discursos um reconhecimento mais justo perante aquele grupo cultural, que antes era muito desvalorizado e agora já começa a ser reconhecido com um outro olhar. (RELATO 07).

Como se pode observar, a fim de superar as representações iniciais das práticas corporais tematizadas e dos seus representantes, o currículo cultural da Educação Física incorpora o sentido de troca, descerramento, reciprocidade e solidariedade que deve permear a convivência entre múltiplas culturas. O currículo cultural pressupõe a consideração de todas as ideias, independentemente de quem as tenha emitido, para a construção do desejado, do possível e da satisfação das necessidades que possibilitam a vida em comum. Ao entrar em contato com representações diferentes, a posição primeira pode ser desestabilizada, relativizada e até mesmo contestada, o que possibilita a sua revisão.

Os professores-parceiros confirmam os posicionamentos de Canen (2010), quando aposta no currículo inspirado no multiculturalismo crítico como uma oportunidade de desafiar a construção das diferenças e preconceitos por intermédio da promoção da sensibilidade à pluralidade cultural e a desconstrução de discursos que silenciam ou estereotipam o outro ou suas práticas corporais.

Acredito na ideia da desconstrução. [...] Basicamente, a ideia é essa, desnaturalizar essa questão. (PROFESSOR 11).

Os alunos chegaram, alguns, com certas representações. Essas representações foram se transformando no trabalho. Eu faço essa avaliação diagnóstica no começo, mapeamento dos saberes, o que vocês sabem, o que vocês conhecem, o que vocês acham. Aquelas que ficam mais fortes tornam-se os problemas que a gente vai discutir. Não só por essa ampliação toda, mas pela mudança de representação que eles têm mesmo. [...] A mudança na representação daquilo que ele pensa, que ele acha, que ele tem como verdade. (PROFESSOR 12).

O que eu achei mais interessante foi que no decorrer do projeto eu trabalhei dois anos nesse colégio, e essa garota que eu dei voz era uma garota que nunca participava das aulas, ela já subia para o espaço da escola, lá na quadra e ficava de braços cruzados, no cantinho ela, porque os meninos ficavam driblando e ela não gostava do futebol e determinado momento depois que nós voltamos de férias, ela falou assim pra mim: “professor, eu fui para um lugar nas férias e lá estava tendo uma apresentação de ginástica rítmica e ninguém conhecia, eu fui a única pessoa que conhecia e consegui até me aproximar das pessoas que estavam lá”; acho que foi para um clube de férias e ela foi lá e se apropriou, compartilhou daquele conhecimento com

as outras pessoas que estavam lá e o grupo que estava com ela ninguém conhecia, então eu penso que a partir disso eu consegui contribuir para que ela transitasse pela sociedade e ela conseguiu se posicionar perante o grupo, ninguém conhecia esses conhecimentos, só ela e ela acessou isso na escola, dentro do currículo da Educação Física. (PROFESSOR 08).

Há empolgação na hora da escrita do relato. A gente valoriza mais o que acontece com a gente porque envolve sentimento, envolve outras coisas ali que têm um valor muito grande para a gente. Isso acontece na escrita, tem uma grande valorização nessas coisas. Fico feliz de contar o que fiz para os outros. (PROFESSOR 05).

Sem desconsiderar o tom ufanista que possa ter contaminado tanto as nossas interpretações quanto o próprio material recolhido, a reflexão sobre o conteúdo deste “entretecimento”, ao menos de nossa parte, ratifica a esperança na Educação Física multiculturalmente orientada como experiência formativa que pode contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual.

É difícil negar que o currículo que os professores-parceiros colocaram em ação expôs e confrontou sentimentos e desejos, desestabilizou o acomodado e desconstruiu as certezas. Por meio de um processo de desnaturalização, ele fetichizou novas formas de ser e de viver, ou seja, experimentou o prazer de construir novos conhecimentos e relações entre os seres humanos (SILVA, 2003).

Se a homogeneização cultural tão em voga na sociedade mais ampla (HALL, 2003) influi nas concepções dos alunos e professores, o currículo cultural é um dos espaços propícios à resistência e luta. Se existem tentativas de dominação, subordinação, contenção, deslegitimação, apropriação e expropriação, o currículo cultural responde com contestação, distorção e tradução.

6 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Após entretecermos as interpretações da produção discursiva dos professores-parceiros, ganharam visibilidade as ações didáticas utilizadas para colocar em ação o currículo cultural da Educação Física e os fundamentos o sustentaram. Analogicamente, recorreremos à figura de um edifício construído para identificar seus elementos visíveis, a alvenaria, e os invisíveis, os alicerces. Conforme verificamos, ambos encontram-se imbricados. Uma construção curricular sem alicerces solidamente fincados acaba ruindo. Por sua vez, os alicerces perdem toda a serventia sem a alvenaria que lhes confira utilidade e sentido.

A fim de elaborar uma representação mais completa da arquitetura final, nestas considerações, entremeamos alicerces e alvenaria. Para tanto, buscamos inspiração no estilo que Sandra Corazza (2010) adotou no seu manifesto “Diferença pura de um pós-curriculo”. Sem qualquer intenção de apresentar a verdade, limitamo-nos a esboçar uma radiografia do currículo cultural da Educação Física a partir das nossas interpretações, por isso transitórias.

Apesar de a maioria das narrativas investigadas transmitirem uma certa solidez, o edifício curricular construído, quando visto bem de perto, deixa transparecer desalinhos, desníveis e goteiras. Nem todos os alicerces receberam a mesma atenção e cuidado no ato da construção. Tampouco a alvenaria passou incólume. Enquanto alguns relatos deram a entender que determinadas características eram imprescindíveis, em outros, elas foram simplesmente dispensadas. Ao contrário do que se possa supor, esse é um ponto favorável.

Percebemos que o currículo cultural da Educação Física, na concepção dos seus autores, é heterodoxo. Suspeitamos que o fenômeno se deva à jovialidade da proposta e à ausência de um conhecimento sistematizado sobre o assunto. São apenas divagações. Elaborar uma teoria explicativa sobre o fato nos afastaria do objetivo da investigação, limitada à descrição e compreensão das ações desenvolvidas por professores que afirmam colocar em prática um currículo atento à diversidade cultural e sensível à formação de identidades democráticas. Intuitivamente, preferimos considerar as idiosincrasias detectadas como mais um aspecto que caracteriza essa proposta curricular. No íntimo, consideramos impossível ou mesmo indesejável que todos os elementos identificados no presente estudo possam receber o mesmo grau de importância.

O currículo cultural da Educação Física é aquele que, como seu próprio nome indica, tem como ponto de apego a cultura; pensa e age a partir da análise cultural. Pensa a partir das perspectivas pós-críticas da educação, sobretudo os Estudos Culturais e o multiculturalismo

crítico. Age por meio dos temas culturais corporais, investigando e debatendo questões de classe, gênero, orientações sexuais, cultura popular, etnia, religiosidade, força da mídia, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade e da diferença, culturas juvenil e infantil. É desse modo que o currículo cultural da Educação Física aborda as formas contemporâneas de luta social impregnadas nas manifestações culturais corporais.

Nessa proposta, a cultura não é um objeto passivo de recebimento e transmissão, nem tampouco as práticas corporais são artefatos para mera contemplação, assimilação e consumo. A cultura, suas diversas manifestações e seus sentidos produzidos e recebidos são dinâmicos e vivem num permanente estado de transformação e conflito. O processo de significação continuamente defronta-se com a tensão entre as relações de poder que tentam fixá-lo e naturalizá-lo e sua tendência ao deslizamento e sua resistência em ser aprisionado, fechado, definido. O currículo cultural da Educação Física empreende uma análise das razões que impulsionaram o surgimento e as modificações de determinada prática corporal bem como os significados a ela atribuídos. Nesta operação, os fatores relativos às questões de etnia, classe social e gênero, entre outros, são obrigatoriamente desocultados.

Na arena de disputas da área, o currículo cultural da Educação Física situa-se a favor dos mais fracos, comprometendo-se com a cultura corporal criada e recriada por todos os grupos que coabitam a sociedade. Isso significa tematizar ao longo do percurso escolar as práticas corporais com suas histórias, biografias, formas latentes e manifestas de dominação e regulação, resistência e luta, também do ponto de vista dos oprimidos, com a pretensão de desestabilizar as representações produzidas de forma unilateral.

O conhecimento subordinado representa um papel primordial no currículo inspirado no multiculturalismo crítico, pois sua valorização na instituição educativa contribui para democratizar as visões de sociedade, política e educação. Daí o repúdio à exaltação da performance de qualquer tipo e à perseguição de comportamentos padronizados considerados ideais do ponto de vista dos grupos de maior visibilidade na sociedade.

Um currículo assim não opera com conceitos e critérios técnicos, tais como sequências didáticas, eficiência, níveis de aprendizagem, período ideal, prontidão, competências etc., baseados no produto e na homogeneização da diversidade social. Os conceitos e critérios do currículo cultural possuem potencial político: articulação com um projeto institucional coletivo, enraizamento cultural, evitamento do daltonismo cultural, descolonização do currículo, ancoragem social dos conhecimentos, justiça curricular, mapeamento da cultura

corporal, ressignificação, ampliação, aprofundamento, leitura e interpretação das práticas, pedagogia do dissenso, patrimônio cultural subalternizado, abordagem etnográfica etc.

O currículo cultural da Educação Física não aceita os pressupostos neoliberais propositadamente camuflados nas vertentes tecnicistas, pois partem do princípio de que existe uma identidade totalizadora e preferem trabalhar com os iguais ou para que todos se tornem iguais. Manifestando uma oposição ferrenha a essa postura e preocupado com a democratização da experiência pedagógica, o currículo cultural aposta no diálogo das diferenças e com os diferentes. Desenvolve atividades para que os alunos compreendam a identidade como construção, sempre provisória, e não como essência acabada. Essa estratégia chama a atenção para o caráter multicultural das sociedades.

No diálogo cultural, o professor trabalha dialeticamente entre a ideologia da cultura dominante e as ideologias das muitas culturas existentes. Ao estimular o confronto entre o ponto de vista hegemônico que impregna as manifestações corporais e as noções oriundas das demais posições sociais, ele acaba por fomentar o desenvolvimento de uma dupla consciência nos representantes das práticas corporais minoritárias. Trata-se da habilidade de enxergar a própria identidade cultural através da percepção que os demais possuem. No limite, a intenção é elucidar as relações de poder intrínsecas ao patrimônio cultural corporal que atuam para configurar determinadas manifestações como melhores, a identidade, e outras como piores, a diferença.

Para além de uma metodologia dialética, o currículo cultural sofre influências da etnografia e da genealogia arqueológica enquanto abordagens pedagógicas. Quando os processos sócio-histórico-políticos que configuraram a hierarquização das práticas corporais são desvelados, as condições desiguais de produção e reprodução bem como os discursos utilizados para exaltar ou marginalizar as manifestações culturais corporais são evidenciados, o que facilita a compreensão do processo de subjetivação que envolve os mecanismos de identificação e diferenciação.

Ao dialetizar as manifestações culturais produzidas pelos diferentes grupos que compõem a comunidade escolar e a sociedade mais ampla, o currículo inspirado nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico cria condições para o desenvolvimento da criticidade, indispensável à capacidade de fazer escolhas conscientes e, por consequência, ao exercício da cidadania. Contudo, vale lembrar que apenas a criticidade não dá conta de uma postura cidadã. Tão importante quanto a crítica é a produção, segundo movimento do currículo

cultural, por meio da qual estimula a reconstrução, após a desconstrução, das representações que os alunos possuem acerca dos temas estudados.

O currículo multiculturalmente orientado reafirma o princípio de que um bom ensino é aquele que considera seriamente o patrimônio da comunidade e abre espaço para a diversidade de etnias, classes sociais, religiões, gêneros e demais marcadores sociais que perpassam a cultura corporal das populações estudantis. Em franca oposição aos currículos pautados nos princípios psicobiológicos, o currículo cultural não considera que as diferenças sejam impeditivos nem que os diferentes sejam vítimas a quem é preciso diagnosticar, dominar, controlar, regular e normalizar. Muito pelo contrário, nessa perspectiva a diversidade é bem-vinda. Pois, em seu entendimento, as diferenças funcionam como pontos de partida para a prática pedagógica. Sensível à diversidade, o currículo cultural escuta o que os diferentes têm a dizer e presta atenção ao repertório cultural corporal que os identifica.

De modo deliberado, desestabiliza o domínio das práticas corporais euro-americanas, burguesas, cristãs e heterossexuais para enfatizar também as produções populares, radicais, juvenis, infantis, urbanas, tecno e afro-brasileiras, transformadas em temas de estudo. O currículo cultural da Educação Física não tem a intenção de trocar o centralismo da cultura corporal dominante por um centralismo das culturas dominadas. O que se está a defender é a descolonização do currículo, solicitando que os temas relativos à cultura corporal subordinada componham a agenda dos debates escolares por terem sido historicamente desdenhados ou tergiversados.

Nesse prisma, a cultura corporal dominante é analisada sob outros ângulos, tomando como base as crenças epistemológicas subordinadas. Essa análise não significa que tal patrimônio tenha um caráter demoníaco ou se constitua em artimanha arquitetada pelas elites contra os desfavorecidos. Pretende, simplesmente, empreender uma cuidadosa investigação dos aspectos que caracterizam as práticas corporais independentemente da sua origem ou pertencimento.

A partir do mapeamento do patrimônio cultural corporal da comunidade, os educadores investigam e recuperam as experiências dos estudantes, analisando seus saberes sobre as práticas corporais e as formas com as quais suas identidades se inter-relacionam com essas manifestações. A intenção é trabalhar pedagogicamente esses conhecimentos de tal maneira que as identidades culturais dos grupos que frequentam a escola possam ser legitimadas na instituição e, conseqüentemente, na sociedade. A problematização dos

conhecimentos oriundos dos alunos no currículo leva-os a olhar mais além de suas próprias experiências, seja qual for o seu posicionamento no emaranhado social.

Atuando dessa forma, confere aos professores a autonomia suficiente para empreenderem uma recontextualização pedagógica dos textos culturais vistos como inapropriados e gerirem a diversidade cultural presente na sala de aula, mediante a produção de novos saberes a respeito dos alunos e da própria ação pedagógica.

Ao situar-se na antítese das propostas hegemônicas, o currículo cultural da Educação Física parte de objetivos institucionais acordados coletivamente para expressar as forças combativas da resistência de determinados grupos docentes e a sua liberdade e para construir percursos conforme os contextos em que se encontram, assimilando as experiências de professores, pais, alunos, funcionários, membros da comunidade e de todos aqueles que desejem contribuir com seus conhecimentos.

A sua vocação para a luta sinaliza a importância de discutir e produzir uma prática contra-hegemônica. Empenha forças na ampliação das possibilidades solidárias, populares e democráticas, que não silenciam ou marginalizam os grupos subalternizados. Faz isso historicizando, politizando, culturalizando e inventando novas e ousadas manifestações corporais por meio da ressignificação. As atividades de ensino que emprega também fogem do lugar-comum, pois, detentoras de um espírito participativo e democrático, são elaboradas como possibilidades e não como certezas.

O currículo cultural recorre com frequência aos mecanismos de diferenciação pedagógica. As conversas, assistência a vídeos, pesquisas, visitas, entrevistas, seminários, vivências corporais, trabalhos coletivos com outras escolas, leitura de textos argumentativos, científicos ou de notícias, participação em eventos, contato com adereços constituintes das práticas corporais, construção de materiais, elaboração de apresentações para a comunidade, além de múltiplas formas de registro e documentação, estão entre as artimanhas empregadas para aproximar e confrontar conhecimentos a respeito de um mesmo tema da cultura corporal, que viabilizam o reconhecimento das diferenças e potencializam interesses e características socioculturais dos alunos.

A tessitura das atividades de ensino e das aulas não segue uma sequência didática preestabelecida. Metaforicamente, assemelha-se a um jogo de capoeira. Tal qual um capoeirista, o currículo cultural consegue avançar sobre antigas crenças e problematizar os posicionamentos emitidos pelos estudantes com base nas próprias experiências. É mais um momento para a crítica cultural, quando se propicia o questionamento sobre tudo que possa

ser natural e inevitável. O currículo cultural coloca em xeque e permite novos olhares sobre aquilo com que usualmente lidamos de modo acrítico. Consequentemente, os conhecimentos veiculados não figuram de um plano estipulado *a priori*. Dependem do destrinche, da análise e do que vier a surgir, desde que contribua para uma melhor compreensão, não só da manifestação em si, mas também de quem produziu e reproduziu.

Mediante o fazer pedagógico que caracteriza o currículo cultural, o conhecimento é tecido rizomaticamente. Os educadores tornam-se menos escolares e mais culturais. Menos parecidos com o professor e mais próximos do artista, trabalhando na linha da divergência e da reconceituação daquilo que está posto. Afinal, elaborar e desenvolver esse currículo não deixa de ser uma prática artística ainda não imaginada e impossível de ser copiada. Uma prática do desassossego, que desestabiliza o conformado, o acomodado, os antigos problemas e as velhas soluções. Prática que estimula outros modos de ver e de ser visto, dizer e ser dito, representar e ser representado.

O ambiente de imprevisibilidade que envolve esse currículo cultural leva os professores e alunos a aprimorarem estratégias de registro. A documentação do cotidiano, elaborada com os propósitos de avaliar e diagnosticar, revela um acompanhamento contínuo das atividades desenvolvidas durante a ação curricular. Ora volta-se para os universos culturais dos alunos a fim de verificar como dialogam com os padrões culturais abraçados pelo professor, ora serve como instrumento para ajustar o percurso. A correção da rota tem por objetivo desafiar o tratamento da diversidade cultural de forma abstrata, como se esta estivesse presente apenas na sociedade mais ampla. Concebida de forma multicultural, a avaliação que caracteriza o currículo cultural da Educação Física reconhece a diversidade cultural e a construção das diferenças também no interior da sala de aula.

Posicionando-se como multicultural crítico em situação permanente de luta social, esse currículo adquire conotações de estratégia política. Com suas intervenções, os docentes procuram ajudar os estudantes a reconhecerem vestígios de preconceitos conectados às práticas corporais. Politicamente engajado em problemas sociais, o currículo cultural revela-se uma prática teórico-investigativa e, ao mesmo tempo, uma prática ativa de transformação cultural, imersa em relações de poder, particularidades das distintas culturas corporais e produções de subjetividades multiculturais.

Trata a cultura corporal como invenção de diversas formações históricas, produzidas por conflitos e negociações, privilégios e subordinação. Proporcionando a relação com todos os formatos disponíveis das manifestações corporais, sem hierarquizá-las, vivencia, lê,

interpreta, pesquisa, aprende e ensina suas técnicas, trajetórias, características, segredos, adereços e desvela suas marcas sociais.

Esse currículo orgulha-se de promover uma política educativa multicultural crítica por meio de questionamentos, problematizações, diálogos e ações cooperativas entre professores, alunos e outros participantes. Ele ignora as divisões e classificações de saberes baseadas em níveis de escolarização ou séries, ciclos ou faixas etárias, áreas de estudo ou disciplinas. Transitando pela sociologia, história, filosofia, política, entre outras áreas, vai buscar quaisquer conhecimentos relevantes para realizar análises culturais das práticas corporais, visando ao aprofundamento e à ampliação do potencial de leitura e interpretação dos alunos. Utiliza, assim, todos os saberes necessários para estudar as diversas facetas que as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas ou esportes possam ter.

Para aprofundar e ampliar as representações dos alunos, o currículo cultural ouve e discute todos os posicionamentos dos alunos acerca da prática corporal tematizada, apresenta sugestões, reconstrói corporalmente a manifestação, oferece novos conhecimentos oriundos de pesquisas, potencializa o encontro com vozes dissonantes, olhares distintos e perspectivas diferentes. O resultado final é a elevação dos diferentes grupos à condição de sujeitos da transformação da prática corporal em estudo, além da dissipação de possíveis guetos culturais.

O currículo cultural não vê problema algum em ser perspectivista, híbrido, miscigenado, cruzador de fronteiras. Aliás, orgulha-se de ser mestiço e de promover a justiça curricular por meio da seleção equilibrada dos temas de estudo, tomando como referência seus grupos culturais representantes, o lugar social das práticas corporais, tempos históricos ou peculiaridades. As atividades de ensino atentas à justiça curricular promovem, entre outras situações, a desconstrução da maneira hegemônica de descrever o outro cultural e valorizam os diversos saberes culturais. A partir daí os alunos podem entender a heterogeneidade social com base na democratização das políticas de identidade e da validação da diversidade da cultura corporal.

Por ser experimental, o currículo cultural nada promete aos educadores e educandos, mas garante-lhes a intensificação da sua condição de analistas críticos das práticas corporais situadas na paisagem social. Ele modifica o que seja ensinar, planejar, escolarizar, pedagogizar, curricularizar. Promove inusitados modos de ser e existir como professor e estudante. Configura-se como uma experiência de emancipação, como um projeto coletivo de liberdade, como batalha por uma Educação Física que transcende os muros da escola, uma

Educação Física da diferença, que muitas vezes subverte a ocorrência das práticas corporais naqueles ambientes contaminados pela exclusão.

As atividades de ensino que caracterizam o currículo multicultural crítico envolvem a análise e problematização das culturas corporais socialmente ancoradas, pois adotam como ponto de partida do trabalho pedagógico as representações que os alunos possuem, adquiridas na cultura experiencial. A partir daí, efetuam as vivências, fazendo-se acompanhar de uma reflexão sobre o vivido através da leitura e interpretação da gestualidade. O currículo cultural pluraliza as ações, ideias, palavras e relações. Ele estimula diferentes formas de formular e de viver práticas educacionais alternativas ao projeto monocultural e positiva meios para divulgar tais práticas, fazê-las circular e serem debatidas, de maneira a inspirar outras tantas.

Todavia, comete um grave equívoco quem pensa que o currículo cultural não sofre resistências. Como em qualquer atividade inédita, os estudantes, a comunidade e até mesmo os professores apresentam dificuldades em aceitar uma política pedagógica com esse teor. Não são poucas as reações agressivas à proposta, as dissimulações e o menosprezo. Também é comum a resistência da instituição e do corpo docente ao reconhecimento das práticas corporais diferentes. É num contexto como esse que o multiculturalismo pode ganhar um indesejável tom compensatório. A ausência do combate aos preconceitos, ao invés de unir os estudantes à sua história, amplia ainda mais seu afastamento, em virtude da falta de discussões acerca das conexões das manifestações da cultura corporal com o passado e o presente e também em virtude do necessário reconhecimento dos problemas enfrentados pelos grupos nos quais as práticas se originaram, reproduziram e hibridizaram.

Para que se evite o daltonismo cultural embutido na resistência à hibridização, o currículo cultural recorre à pedagogia do dissenso como forma de enfrentamento. A validação da riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar evita a homogeneização ou uniformização da diversidade apresentada pelos alunos e dos resultados das ações formativas.

A experiência de investigar o currículo cultural de Educação Física corroborou os achados de Peter McLaren, Henry Giroux e Michel Apple. As escolas são mais do que um mecanismo de dominação; também são lugares onde formas particulares de conhecimento, relações sociais e valores podem ser trabalhados para educar estudantes a tomarem seu lugar na sociedade em uma posição de controle, em vez de uma posição de subordinação ideológica. As escolas são locais parcialmente autônomos, onde professores e estudantes podem resistir à lógica dominante e efetivamente posicionar-se como autores do currículo.

Por tudo isso, colocar em ação o currículo cultural da Educação Física significa abrir mão do estabelecimento de valores a partir de princípios conservadores e hegemônicos. A tese central é que essa perspectiva atue no sentido da convergência e da divergência de ideias dependentes do contexto cultural. O currículo multiculturalmente orientado expõe e confronta sentimentos e desejos, desestabiliza o acomodado e desconstrói as certezas. Por meio de um currículo sempre em movimento, um currículo pós-crítico, a educação multicultural não apenas denuncia e escancara as relações de opressão, mas também fetichiza novas maneiras de ser e de viver e experimenta o prazer de construir novos conhecimentos e formas de convívio entre os seres humanos.

Ultimando essas considerações, sintonizamo-nos com o posicionamento político e pedagógico explicitado por Paulo Freire para afirmar nossa desesperança na construção de uma sociedade mais democrática e menos desigual por meio de currículos tradicionais e fechados, nos quais todos os grupos que frequentam a escola não se vejam representados dignamente. Defendemos uma noção curricular aberta ao diálogo cultural. Por isso, recusamos o aceite de qualquer proposta sem debate ou crítica. Não pode haver uma proposta definitiva, um só caminho a seguir. Outros são sempre possíveis e necessários.

Foi essa a intenção deste estudo. Quando nos debruçamos sobre a produção discursiva de professores que afirmaram colocar em ação o currículo cultural, pretendíamos perscrutar o que fizeram para dali extrairmos características, princípios e linhas gerais. A presente descrição é apenas uma entre tantas, o que nos faz lembrar da importância de convidar outros pesquisadores a olharem mais atentamente para os currículos que ganham vida nas escolas, pois, desta jornada, ficou a certeza de que temos muito a aprender com os seus autores.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 107-188.
- ALVIANO JÚNIOR, W. **Formação inicial em Educação Física: análises de uma construção curricular**. 2011. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.
- AMARAL, C. G. F. A arte africana e sua relevância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 32, p. 161-180, jan.-abr. 2009.
- ANDERSON, B. **Las comunidades imaginárias**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- ÂNGELO, F. N. P. A educação e a diversidade cultural. **Cadernos de Educação Indígena**, Barra dos Bugres, v. 1, n. 1, p. 34-40, 2002.
- APPLE, M. W. **Poder, significado e identidade: ensaio de estudos educacionais críticos**. Porto: Porto Editora, 1999.
- _____. Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 61-67, 2001.
- _____. **Educando à direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. W.; BURAS, K. L. (Orgs.). Respondendo ao conhecimento oficial. In: _____. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 273-286.
- BASSANI, J. J.; TORRI, D.; VAZ, A. F. Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambiguidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 89-112, 2003.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: Classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. **Pedagogia, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.
- BERRY, K. S. Estruturas da bricolagem e da complexidade. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 123-148.
- BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.
- _____. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BORBA, A. M.; GOULART, C. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 47-56.

BORSARI, J. R.; DE ROSE, D.; BON, T.; JORDANO, I. **Educação Física**: da pré-escola à universidade – planejamento, programas e conteúdos. São Paulo: EPU, 1980.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

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

_____. **Educação Física & Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007a.

_____. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007b.

BURMIGH, R. M. C. **Representações da Educação Física escolar a partir dos alunos do ciclo final do Ensino Fundamental do sistema público de ensino**. 2007. (Licenciatura em Educação Física). Escola de Educação Física e Esporte. Universidade de São Paulo. São Paulo: EEFÉ-USP, 2007.

CAMPOS, L. A. S. **Didática da Educação Física**. Jundiaí: Fontoura, 2011.

CANDAU, V. M. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s). **Educ. Soc.**, v. 23, n. 79, p. 125-161, 2002.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. M. (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: Editora da UFSCar, 2003. p. 140-152.

_____. Sociedade multicultural: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-37.

_____. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, ago. 2006.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 135-149, 2000.

_____. Relações raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. In: OLIVEIRA, I. (Org.). **Relações raciais e educação**: a produção de saberes e práticas pedagógicas. Niterói: Intertexto, 2001. p. 63-77.

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

_____. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 6, n. 59, p. 297-308, 2008.

_____. Avaliação da aprendizagem. In: CANEN, A.; SANTOS, A. R. (Orgs.). **Educação multicultural**: teoria e prática para professores e gestores em Educação. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2009. p. 41-58.

_____. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010. p. 174-195.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p. 15-43.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 61-74, 2002.

CANEN, A.; OLIVEIRA, L. F.; ASSIS, M. D. P. Currículo: uma questão de cidadania. In: CANEN, A.; SANTOS, A. R. (Orgs.). **Educação multicultural**: teoria e prática para professores e gestores em educação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009. p. 59-82.

CARVALHO, R. T. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Edições Bagaço, 2004.

CARVALHO, M. P. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-124.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física**: uma história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

_____. Notas para uma agenda do esporte brasileiro. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS (Org.). **Desafios para o século XXI**: coletânea de textos da 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto. Brasília: Coordenação de Publicações, 2001. p. 577-589.

CASTRO, D. M. **Cultura corporal e educação escolar indígena**: um estudo de caso. São Paulo: FEUSP, 2007. (Relatório de Pesquisa).

CASTRO, D. M.; NEIRA, M. G. Cultura corporal e educação escolar indígena – um estudo de caso. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 34, p. 234-254, jun. 2009a.

CASTRO, D. M.; NEIRA, M. G. Corpos indígenas, gestualidade branca: paradoxos da educação intercultural. **Plures Humanidades**, Ribeirão Preto, n. 12, p. 32-50, jul.-dez. 2009b.

CEMBRANEL, C. Aulas co-educativas: o que mudou no ensino da Educação Física? **Motrivivência**, Florianópolis, ano 11, n. 14, p. 199-220, mai. 2001.

CHAIM JÚNIOR, C. I. **Cultura corporal juvenil da periferia paulistana**: subsídios para a construção de um currículo de Educação Física. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2007.

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

CORAZZA, S. M. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. **Araucárias**, Revista do Mestrado em Educação da FACIPAL, Palmas, PR, v. 1, n. 1, p. 07-16, 2002.

_____. **Tema Gerador**: concepções e práticas. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

_____. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010. p. 103-114.

CORTESÃO, L.; STOER, S. R. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2008. p. 189-208.

COSTA, M. V. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____. (Org.) **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 13-36.

_____. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, mai.-ago. 2003.

CRUZ, M. M. S.; PALMEIRA, F. C. C. Construção de identidade de gênero na Educação Física escolar. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 1, 2009. p. 116-131.

CUNHA JÚNIOR, C. F. F. Jogos, brinquedos e brincadeiras: investigando relações de gênero nas experiências de crianças do Colégio Pedro II. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 8, n. 9, dez. 1996. p. 236-245.

CURATOLO, R. A. **O papel dos jogos teatrais, enquanto práticas da cultura corporal, na formação de crianças na escola**. São Paulo: FEUSP, 2008. (Relatório de Pesquisa).

D’AMBRÓSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 1, mar. 2005. p. 99-120.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. A Educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: _____. (Coord.). **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 5-18.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELMANTO, D.; FAUSTINONI, L. E. Os relatos de prática e sua importância no processo de produção e socialização do conhecimento. In: GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Reorientação curricular do 6º ao 9º ano: currículo em debate – Relatos de Práticas Pedagógicas**. Goiânia: SEE/GO, 2009. p. 10-12.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

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

DU GAY, P. **Production of culture/cultures of production**. Londres: Sage/The Open University, 1997.

ESCUADERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2011.

EWALD, F. **Foucault, a Norma e o Direito**. Lisboa: Vega, 1993.

FABRIS, E. H. Holywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 257-286.

FALKENBACH, A. P.; CHAVES, F. E.; NUNES, D. P.; NASCIMENTO, V. F. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, 2007. p. 37-53.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classe**. São Paulo: Ática, 1986.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67. dez. 2005. p. 378-388.

FERNANDES, S. C. **Os sentidos de gênero em aulas de Educação Física**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: FEF-Unicamp, 2008.

FIGUEIRA, N. T. **O corpo no recreio: reflexões a partir de uma experiência escolar**. 2007. Trabalho Complementar de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2007.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa cualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMOSINHO, J. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Educação. O sonho impossível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, A. L. S. Registro. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 362-361.

FROW, J.; MORRIS, M. Estudos Culturais. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 315-344.

GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Territórios contestados**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 114-143.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. Começando uma conversa sobre o currículo. In: _____. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-40.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2008.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.; GENTILI, P. **Escola S.A.** CNTE, 1996.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação Física Progressista**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que são os conteúdos de ensino. In: GIMENO SACRISTAN, J.; PEREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 149-196

_____. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 82-113.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 85-103.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, J. **Teoria e prática multicultural: subsídios para formação continuada do professor de Educação Física**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.693/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.

GOMES, V. B. **Saberes docentes e Educação Física escolar**. 2010. (Licenciatura em Educação Física). Escola de Educação Física e Esporte. Universidade de São Paulo. São Paulo: EEFÉ-USP, 2010.

GONÇALVES, L. A. O. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000. p. 325-346.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Multiculturalismo e educação: o protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 1, v. 29, p. 109-123, jan.-jun. 2003.

GONÇALVES, N. Brincando a gente se entende: uma experiência lúdica por um currículo multicultural na escola. **Lecturas: Educación Física e Deportes**, Buenos Aires, ano 15, n. 150, nov. 2010a. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd150/uma-experiencia-ludica-por-um-curriculo-multicultural.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

_____. Estudos culturais e currículo multicultural: Contribuições para a reflexão do currículo na escola. **Lecturas: Educación Física e Deportes**, Buenos Aires, ano 15, n. 147 ago. 2010b. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd147/estudios-culturais-e-curriculo-multicultural.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

GONÇALVES JÚNIOR, L. Etnomotricidade, multiculturalismo e Educação Física escolar. In: CARREIRA FILHO, D.; CORREIA, W. R. (Orgs.). **Educação Física escolar: docência e cotidiano**. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 49-67.

GRAMORELLI, L. C. **O impacto dos PCN na prática pedagógica dos professores de Educação Física**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2007.

GRAMORELLI, L. C.; NEIRA, M. G. Dez anos de Parâmetros Curriculares Nacionais: a prática da Educação Física na visão de seus atores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 04, out.-dez. 2009. p. 107-126.

GRANT, C. A.; WIECZOREK, K. Teacher Education and Knowledge in the “Knowledge Society”: the need for social moorings in our multicultural schools, **Teachers College Record**, v. 102, n. 5, p. 913-935, 2000.

the “Knowledge Society”: the need for social moorings in our multicultural schools, **Teachers College Record**, v. 102, n. 5, p. 913-935, 2000.

GRANT, N. **Multicultural education in Scotland**. Edinburgh: Dunedin Academic Press, 2000.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE – UFSM. **Visão didática da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

GÜNTHER, M. C. C.; SANCHOTENE, M. U. Compartilhar as interpretações de pesquisa com os colaboradores: uma opção metodológica. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 37-54.

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

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HICKLING-HUDSON, A. Multicultural Education and the Postcolonial Turn. **Policy Features in Education**, v. 1, n. 2, p. 381-401, 2003.

HUNTINGTON, S. P. **O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

KINCHELOE, J. L. Para além do reducionismo: diferença, criticalidade e multilogicidade na bricolagem e no pós-formalismo. In: PARASKEVA, J. (Org.). **Currículo e multiculturalismo**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2006. p. 63-93.

_____. Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 101-122.

KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-314.

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

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

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

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEFÈBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LEITE, C. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p. 45-64.

LIMA, M. E. **A Educação Física no Projeto Político-pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2007.

LIMA, M. E.; NEIRA, M. G. O currículo da Educação Física como espaço de participação coletiva e reconhecimento da cultura corporal da comunidade. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 51, n. 5, p. 1-10, 2010.

LIMA, M. S. C. O diverso, o diferente e o idêntico no contexto escolar: o que dizem os discursos oficiais das políticas públicas de inclusão? **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 2005. p. 183-198.

LINS RODRIGUES, A. C. **Jogos de construção nas aulas de Educação Física: alternativa pedagógica para aquisição da competência leitora e escritora**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2009.

LIPPI, B. G. **Formação contínua de professores de educação física do Estado de São Paulo: quais as políticas em jogo?** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2009.

LIPPI, B. G.; SOUZA, D. A. **Futebol e mídia: implicações na Educação Física escolar**. Monografia (Especialização em Pedagogia do Esporte)—Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: FEF-Unicamp, 2007.

LIPPI, B. G.; SOUZA, D. A.; NEIRA, M. G. Mídia e futebol: contribuições para a construção de uma pedagogia crítica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 1, p. 91-106, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.

LOPES, A. C.; NABEIRO, N. Educação Física escolar e o contexto inclusivo: o que pensam os educandos sem deficiência. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 494-504, 2008.

LOPES, F. C. S. **A cultura corporal patrimonial no âmbito da Educação Física escolar: subsídios de um multiculturalismo crítico**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física)–Universidade Ibirapuera. São Paulo: UNIB, 2007.

LOPES, J. S. M. Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos para uma educação intercultural. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 67-87, jun. 1999.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUZ JÚNIOR, A. A. Gênero e Educação Física: algumas reflexões acerca do que dizem as pesquisas das décadas de 80 e 90. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 11, n. 15, p. 1-7, ago. 2001.

MACEDO, E. E. **O corpo na escola: etnografia de uma prática pedagógica**. 2007. Trabalho Complementar de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2007.

_____. **Educação Física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na creche**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2010.

MARTINEZ, G. “Em minhas aulas de história, eles sempre distorcem as coisas da maneira oposta”: a oposição da juventude indígena à dominação cultural em uma escola urbana. In: APPLE, M. W.; BURAS, K. L. (Orgs.). **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 125-144.

MARTINS, M. G. de. **Manual para a elaboração de monografias e dissertações**. São Paulo, Atlas 1999.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte, 2000.

McLAREN, P. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997a.

_____. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997b.

_____. Construindo *Los Olvidados* na Era da Razão descrente. In: _____. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

McLAREN, P.; FARAHMANDPUR, R. **Pedagogia Revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

McLAREN, P.; GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 25-50.

MELLO, C. C. C.; BOCCHINI, D.; ROSA, D. W. D.; FELICIANO, F.; NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O esporte na Educação Física escolar: possíveis influências na construção da identidade dos alunos e alternativas para a transformação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 147-162, 2008.

MENDES, M. I. B. S. et al. Reflexões sobre o fazer pedagógico da Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 199-206, 2010.

MEY, Jacob L. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. **DELTA**, v. 14, n. 2, p. 331-348, 1998.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. A prática pedagógica do professorado de Educação Física no cotidiano escolar. Pesquisar e Aprender: Metaponto de Vista. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; SANCHOTENE, M. U. (Orgs.). **Quem aprende?** Pesquisa e formação em Educação Física escolar. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p. 13-36.

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

_____. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 15-38, ago. 2002a.

_____. Currículo, Identidade e Diferença. In: MACECO, E. F.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002b. v. 1. p. 11-33.

_____. Vivendo um currículo pós-colonial: um diálogo com John Willinsky. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 35-43.

MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

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

_____. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-37.

MOREIRA DA COSTA, L. **As concepções de corpo presentes nos currículos das redes públicas paulistas**. 2010. Trabalho Complementar de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2010a.

_____. **A identidade corporal nos currículos das redes públicas paulistas**. São Paulo: FEUSP, 2010b. (Relatório de Pesquisa).

NEIRA, M. G. **Contribuições das metodologias de ensino em Educação Física ao processo de desenvolvimento motor**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 1999.

NEIRA, M. G. **Educação Física: a professora polivalente e o aluno**. 2002. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2002.

NEIRA, M. G. Autonomia na elaboração do currículo escolar: em busca de uma Educação Física cidadã. **Corpoconsciência**, v. 9, p. 13-31, 2005.

NEIRA, M. G. Por um currículo multicultural da Educação Física. **Presença Pedagógica**, v. 12, p. 31-40, 2006a.

NEIRA, M. G. O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, n. 2, p. 75-83, 2006b.

NEIRA, M. G. Cultura corporal patrimonial: os saberes dos excluídos como ponto de partida para a elaboração do currículo da educação física. **Educare Educere**, IPCB, Portugal, v. 19, p. 161-177, 2006c.

NEIRA, M. G. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 3, p.174-180, jul.-set. 2007a.

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

NEIRA, M. G. A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 39-54, jul.-dez. 2008a.

NEIRA, M. G. Formação para a docência: o lugar da Educação Física na Educação Básica. In: SCHNEIDER, O.; GRUNENVALDT, J. T.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. (Orgs.). **Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008b. p. 17-50.

NEIRA, M. G. Educação Física na Educação Infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. **Educação Física para a Educação Infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008c. p. 45-96.

NEIRA, M. G. A Cultura Corporal Popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 81-90, jan.-mar. 2008d.

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de docência, ensino e pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 118-140, ago. 2009a.

NEIRA, M. G. O ensino da Educação Física na Educação Básica: o currículo na perspectiva cultural. In: MOREIRA, E. C. (Org.). **Educação Física escolar: desafios e propostas**. 2. ed. Jundiaí: Fontoura, 2009b.

NEIRA, M. G. Educação Física escolar: por uma pedagogia cultural. In: NEIRA, M. G.; UVINHA, R. R. **Cultura corporal: um diálogo entre Educação Física e Lazer**. Petrópolis: Vozes, 2009c. p. 12-54.

NEIRA, M. G. Programa de educação pelo esporte: qual formação está em jogo? **Movimento & Percepção**, v. 10, n. 14, p. 59-66, jan.-jun. 2009d.

NEIRA, M. G. Em defesa do jogo como conteúdo cultural do currículo de Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 25-41, 2009e.

NEIRA, M. G. Quem estamos formando? Interpretando os currículos de Licenciatura em Educação Física. In: CARREIRA FILHO, D.; CORREIA, W. R. (Orgs.). **Educação Física escolar: docência e cotidiano**. Curitiba: CRV, 2010a.

NEIRA, M. G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface**, Botucatu, v. 14, n. 35, p. 783-795, dez. 2010b.

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 9, n. 1, Suplemento 1, p. 55-59, 2010c.

NEIRA, M. G. El currículo de la Educación Física en la perspectiva cultural: fundamentación y práctica pedagógica. **Horizontes Educativos**, Chillán, Chile, v. 15, n. 2, p. 49-68, 2010d.

NEIRA, M. G.; GALLARDO, J. S. P. Conhecimentos da cultura corporal de crianças não escolarizadas: a investigação como fundamento para o currículo. **Motriz**, Revista de Educação Física, UNESP, v. 12, p. 1-8, 2006.

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama**, Revista de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Mídia, v. 3, n. 3, set.-dez. 2007.

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009b.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contextualizando. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009c.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009d.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. O currículo cultural da Educação Física em ação. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009e.

NEIRA, M. G.; SANTOS JÚNIOR, N. J.; SANTOS, A. P. S. Corpo feminino na TV: reflexões necessárias no âmbito da Educação Física escolar. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 7, n. 2, p. 97-113, mai.-ago. 2009.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 7-38.

NEVES, M. R.; MELLO, C. C. C.; BOCCHINI, D.; ROSA, D. W. D.; FELICIANO, F. **O esporte na Educação Física escolar**: possíveis influências no processo de construção das identidades dos alunos. Monografia (Especialização em Pedagogia do Esporte)–Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: FEF-Unicamp, 2008.

NUNES, E. O. Correntes multiculturais: uma contribuição para teoria do currículo. **Revista de Educação do Cogeme**, São Paulo, ano 13, n. 25, p. 23-37, dez. 2004.

NUNES, M. L. F. **Sobre Frankenstein, Monstros e Ben 10**: o currículo e os sujeitos da formação em Educação Física. São Paulo: FEUSP, 2010. (Relatório de Pesquisa).

NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul.-dez. 2008.

OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 149-167, 2010.

OLIVEIRA E SILVA, R. C. **Formação multicultural de professores de Educação Física**: entre o possível e o real. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

PACHECO, J. A. Em torno de um projecto curricular pós-colonial. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-49.

_____. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2006.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o Projeto Político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

PEREIRA, A. **Educação multiracial**: teorias e práticas. Porto: Asa, 2004.

PEREIRA, J. B. B. Diversidade, racismo e educação. **Cadernos PENESB**, v. 3, p. 13-30, 2001.

PINAR, W. F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 139-158.

PINTO, F. M. Movimento/cultura popular: a luta continua camará. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 11, n. 14, mai. 2001. p. 115-136.

RANGEL, I. C. A.; SILVA, E. V.; SANCHES NETO, L.; DARIDO, S. C.; IÓRIO, L. S.; MATTHIESEN, S. Q.; GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L. H.; LORENZETTO, L. A.; CARREIRO, E. A.; VENÂNCIO, L.; MONTEIRO, A. A. Educação Física escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 2, p. 156-167, abr.-jun. 2008.

RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G.; MOURA, D. L. Caracterização dos modelos de estruturação das aulas de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 37-49, 2009.

RIBEIRO, G. M.; MARIN, E. C. Educação Física escolar: a ação pedagógica e sua legitimação enquanto prática social na escola itinerante do MST. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, . p. 35-62, 2009.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, mai. 2005.

RIGONI, A. C. C. **Marcas da religião evangélica na educação do corpo feminino: implicações para a Educação Física escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: FEF-Unicamp, 2008.

RODRIGUES JÚNIOR, J. C. **Os saberes cotidianos de alunos nas aulas de Educação Física: implicações para a prática pedagógica**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: FEF-Unicamp, 2008.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, 2005.

SANCHOTENE, M. U. O que fazem os professores nas escolas: sob uma Educação Física de mesmo formato, estão “em jogo” diferentes socializações. In: NETO, V. M.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; SANCHOTENE, M. U. **Quem aprende?** Pesquisa e formação em Educação Física escolar. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p. 157-172.

SANT’ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001. p 3-24.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1992.

SAYÃO, D. Disciplinarização do corpo na infância: Educação Física, psicomotricidade e trabalho pedagógico. In: SAYÃO, D.; MOTA, M. R. A.; MIRANDA, O. (Orgs.). **Educação Infantil em debate**. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 1999. p. 43-59.

SBORQUIA, S. P.; NEIRA, M. G. As danças folclóricas e populares no currículo de Educação Física: possibilidades e desafios. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 10, n. 31, p. 79-98, dez. 2008.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, A. C. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, J. V. P.; DAGOSTIN, K. U. D.; NUNEZ, P. R. M. Educação Física e conteúdos trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 592-599, jul.-set. 2009.

SILVA, L. O.; DIEHL, V. R. Da construção dos procedimentos metodológicos à produção de conhecimento: compartilhando experiências a partir da narrativa escrita. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 94-122.

SILVA, R. C. O. **Formação multicultural de professores de Educação Física**: entre o possível e o real. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

SILVA, R. C. O.; JANOARIO, R. S. Formação continuada de professores de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: possibilidades multiculturais. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 81-98, jan.-jun. 2009.

SILVA, T. T. Desconstruindo o construtivismo pedagógico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-10, 1993.

_____. A nova direita e as transformações na sociedade e na educação. In: GENTILI, P. e SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, p. 9-29, 1994.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: _____. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 184-202.

_____. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000a. p. 73-102.

_____. **Teoria cultural da educação**: Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

_____. **O currículo como fetiche**: a política e a poética do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

SILVA NETO, A. **A inserção do videogame na escola: uma experiência de aproximação com o currículo da Educação Física.** São Paulo: FEUSP, 2008. (Relatório de Pesquisa).

_____. **Problematizando o videogame:** análises de uma experiência curricular da Educação Física. 2009. Trabalho Complementar de Curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2009.

SIPLIANO DA SILVA, S. **Educação Física escolar versus Projeto Social Esportivo: quando os donos da casa perdem o jogo.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2010.

SOARES, C. L.; CASTELLANI FILHO, L. C.; BRACHT, V.; ESCOBAR, M. O; VARJAL, E.; TAFFAREL, C. N. Z. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na EF escolar. **Cadernos Cedex**, ano 19, n. 48, p.52-68, 1999.

SOUSA SANTOS, B. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova – Revista de Cultura e Política**, n. 39, p. 105-124, 1997.

_____. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento, entrevista concedida a L. A. Gandin e A. M. Hypolito, **Educação e Realidade**, v. 26, n. 1, p. 13-32, 2001.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2008.

SPIVAK, Gayatri C. Can the subaltern speak? In: WILLIAMS, P.; CHRISMAN, L. **Colonial discourse and post-colonial theory: a reader.** New York: Columbia University Press, 1994. p. 66-111.

STEFANE, C. A. **Professores de Educação Física: diversidade e práticas pedagógicas.** 2003. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2003.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização.** Porto: Afrontamento, 1999.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; PROENÇA, J. E. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. A instituição escolar em tempos de intolerância. **Teias**, ano 2, n. 3, p. 77-95, 2001.

_____. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

- VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 37-69, 257-286.
- VIEIRA, R. A. G. Professor universitário de Educação Física como intelectual público no combate a cultura empresarial. **Revista Eletrônica Lecturas em Educación Física e Deportes**, Buenos Aires, ano 15, n. 150, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd150/professor-de-educacao-fisica-como-intelectual.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2011.
- XAVIER, G. P. M.; CANEN, A. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3, p. 225-242, dez. 2008.
- WATANABE, A. **Aprendizagem escolar na sala de apoio pedagógico – SAP: uma experiência pedagógica baseada nos pressupostos construtivistas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2009.
- WENETZ, I.; STIGGER, M. P. A construção do gênero no espaço escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 59-80, 2006.
- WIGGERS, I. D. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 59-78, mai. 2005.
- WILLINSKY, J. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 29- 52, nov. 2002.
- _____. O ensino médio pós-colonial: os alunos se adiantaram. In: MOREIRA, A. F. B; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 8-33.
- WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: As perspectivas dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.
- WORTMANN, M. L. C. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 71-90.

APÊNDICE A — Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu _____, RG nº. _____ fui convidado/a a participar da pesquisa de título “O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores” cujo objetivo é, em linhas gerais, investigar a fabricação discursiva do currículo cultural da Educação Física.

Para que este objetivo seja atingido, aceito participar como entrevistado e fornecedor de relato de prática nesta pesquisa, voluntariamente. Estou ciente que minha privacidade será respeitada, meu nome ou qualquer outro dado confidencial será mantido em sigilo. Estou também ciente que os dados obtidos serão utilizados de acordo com os Códigos de Ética na Pesquisa e pela normativa do CNS 166/1996. Poderei retirar-me a qualquer momento da pesquisa sem precisar justificar nem sofrer qualquer dano.

O pesquisador responsável pela pesquisa é Marcos Garcia Neira, com quem poderei manter contato e obter mais informações por telefone ou email.

Fones: 3589-1842 e 8132-1182

E-mail: mgneira@usp.br

Assinatura: _____

São Paulo, _____ de 2010.

ANEXO A — Relatos de prática

Relato 01 - Educação Física no Maternal II: sem essa de “galinhão”

Quero inicialmente informar ao leitor que as narrativas apresentadas no trabalho merecem maior aprofundamento o que poderá ser realizado num estudo posterior, pois devido o texto ser um relato de prática, essas análises não foram o foco de uma profunda investigação, deste modo as leituras dos discursos das professoras de apenas duas unidades escolares e dos textos utilizados apontam num breve recorte as interpretações por mim obtidas, sem a pretensão de afirmar ser esta a única interpretação cabível, bem como de ser esta a característica geral da rede Municipal de Várzea Paulista.

Identificação do contexto escolar

A escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil EMEFEI Jardim das Flores está localizada na cidade de Várzea Paulista (SP). Atende nos períodos manhã e tarde, 10 turmas de ensino fundamental e 06 turmas de Educação Infantil. As crianças matriculadas nesta unidade escolar são moradoras de vários bairros, e devido à escola estar situada numa região de divisa com Campo Limpo Paulista, atende também crianças moradoras da cidade vizinha. De acordo com pesquisa realizada pela escola, os pais, em sua maioria, trabalham em indústrias de Várzea Paulista e de cidades como Jundiaí e Campo Limpo Paulista. A maioria possui Ensino Médio completo com índice maior entre as mães. Grande parte das famílias mora em imóvel próprio ou de um familiar (casas no mesmo quintal), ou em apartamentos, e as crianças, quando não estão na escola, de modo geral, ficam aos cuidados de familiares, geralmente avós e algumas, aos cuidados da própria mãe.

Iniciava em 2010 o trabalho nesta escola e também na Educação Infantil, com três turmas do período da tarde, sendo que escolhi para relatar as práticas pedagógicas realizadas em uma das turmas composta por 15 crianças com seis meninos e nove meninas registradas na PRODESP⁵⁶ como Maternal II. Esta turma de Educação infantil, assim como as demais da rede, é atendida por dois docentes, sendo a professora titular de sala e um professor ou professora da disciplina de Educação Física.

Como até este momento não havia ministrado aulas para turmas da Educação Infantil, encontrava-me com grande curiosidade diante deste contexto, pensava: “como lidar com crianças tão pequenas”?

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

Primeiramente, fiz alguns contatos com o corpo docente desta unidade escolar, como também da outra unidade. A maioria das profissionais com quem falei trabalha com o ensino fundamental, eram professoras que tinham experiências pedagógicas de anos, já outras, de décadas. Já o contato com as professoras de Educação Infantil ocorreu com as professoras das duas turmas da etapa II⁵⁷ uma vez que as aulas no maternal ainda não haviam sido atribuídas, e estavam sendo ministradas pelas professoras do ensino fundamental que faziam horas extras de trabalho.

⁵⁶ Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo.

⁵⁷ Crianças que completam 5 anos até março

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

Após essa busca, verifiquei o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar e constatei apenas duas referências a esta etapa da escolarização. A primeira é uma citação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), artigo 29⁵⁸ que se refere à finalidade da Educação Infantil, e outra versa sobre avaliação que atrelada ao artigo 31⁵⁹, também retirado do mesmo documento, evidencia que as conquistas devem ser valorizadas para que se organize uma coletânea destes dados de modo a permitir ao professor ter uma visão evolutiva do processo, tendo o objetivo de revelar o que a criança já sabe e o que lhe falta.

Após verificar o PPP, analisei o documento que visa orientar a prática docente no Município intitulado “Proposta de Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Várzea Paulista”. Encontrei neste documento a recomendação de que a Educação Infantil deve ser essencialmente lúdica, fundada na experiência e no prazer de descobrir e desvendar a vida. (Várzea Paulista, 2009, p. 10).

Para a faixa etária dos alunos da turma em questão são apontados alguns eixos norteadores, como afetividade, o ato de brincar, expressividade e experiência e uma ênfase no cuidar. Pois segundo o documento acima referido: “A prática educativa baseada em procedimentos mecânicos deve ser superada pelo cuidado, atenção, carinho, aconchego, sem deixar de lado as necessidades básicas de higiene e saúde da criança” (2009, p. 12).

Para finalizar a busca sobre as peculiaridades desta turma, e que pudessem contribuir para direcionar o trabalho na Educação Infantil, recorri às coordenadoras da Educação Infantil do Município, as quais me esclareceram que, há cerca de três anos oficialmente a denominação para crianças que completam 3 anos até março é Maternal II e que estão começando a ser atendidas, em parte, nas EMEIs⁶⁰ e ainda em creches, por isso a única sala de maternal II era a que eu havia assumido, caracterizando assim algo “novo” para a própria rede. As coordenadoras disponibilizaram seus contatos para que eu pudesse procurá-las a fim de apontar as inquietações e os avanços com a turma.

Ao observar as indicações explicitadas nos documentos verificados, bem como as falas das professoras, percebe-se indicativos sobre a maneira com a qual compreendem a Educação Infantil, e como esta vem se caracterizando em Várzea Paulista. O documento fundamenta-se na idéia do brincar e cuidar, contudo esse vínculo revela a partir desses múltiplos olhares a construção de uma desvalorização da Educação Infantil e conseqüentemente dos profissionais que nela atuam.

Argumentos como os apontados anteriormente iam marcando a condição subalternizada da Educação infantil, de modo a atribuir pouco significado nas interferências pedagógicas proporcionadas pelas professoras. Situação apontada por Macedo (2010). Para a autora, é ainda comum inferiorizar a professora ou professor que trabalha nesta etapa de educação, chegando a ocorrer em diversos sistemas de ensino, uma ausência da legitimidade, de reconhecimento, destes profissionais como professores.

⁵⁸Art. 29A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

⁵⁹ Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

⁶⁰ Escolas Municipais de Educação Infantil

A partir da leitura dos documentos, do diálogo com as professoras e coordenadoras e ainda da assertiva de Macedo, percebe-se, portanto, que compreender as relações existentes entre os diversos elementos responsáveis por uma ordenação e consolidação de determinados comportamentos pode não ser tarefa fácil, isso requer atenção, visto que esta ordenação busca delimitar as fronteiras. Essas relações sociais primam pela manutenção dos territórios que hierarquizam e estabelecem as assimetrias, silenciando as vozes dos diversos grupos que se encontram em desvantagem, que neste contexto são as professoras representantes deste nível de Educação. Logo, este subjugar, nesta unidade, tem legitimidade institucional, uma vez que os documentos verificados não vêm tratando a Educação Infantil como uma fase significativa no processo educacional.

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

Ações Didáticas

Na semana de adaptação⁶¹, ocasião de buscas por subsídios para a compreensão deste contexto, somente acompanhava os trabalhos da professora que estava na sala, que era do ensino fundamental e estava fazendo horas-extras de trabalho, pois a sala ainda não havia sido atribuída, tornando possível então encontrar diferentes professoras, chegando ao número de sete até a atribuição em março.

Com a intenção de evidenciar uma Educação com possibilidades de caminhar para além do que postulavam as fontes consultadas e legitimar a Educação Infantil, pautei o trabalho por questões apresentadas pelas crianças para que pudessem ter legitimados e ampliados os elementos de sua cultura corporal e ainda oportunizar o espaço para se manifestarem, valorizando a expressão de cada uma e não apenas ter a Educação Infantil como um local de promoção exclusiva do brincar, do cuidado e higiene.

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

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

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

⁶¹ Semana em que as crianças permanecem na Unidade Escolar pela metade do período (duas horas).

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

Verifiquei junto às crianças as atividades vivenciadas em momentos extra-escolares, porém, disponibilizei um único modo para elas se expressarem, verbalmente. Esta ação didática em específico denota ainda algumas marcas na condução do trabalho, e o modo de lidar com a diversidade. Ao considerar legítima somente uma expressão, acabei por negar outras, impedindo que fizessem uso da expressão artística ou corporal, por exemplo, tornando este momento bastante limitado.

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

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

Esse meio de investigação trouxe algo mais elucidativo que aqueles utilizados anteriormente. A partir destas questões, foram encontradas respostas relacionadas com os brinquedos: hominho (boneco), boneca e bola. De posse das informações levantadas no mapeamento, e notando que a bola foi o brinquedo presente entre meninos e meninas, oportuneizei a prática pedagógica com o mesmo.

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

Propus atividades com bolinhas de sabão, eu fazia as bolinhas e algumas crianças tentavam agarrá-las, já outras gostavam de ficar assoprando para que a bolinha continuasse no ar. Em seguida, as crianças passaram a fazer as bolinhas.

Na atividade com as bexigas o intuito era de promover uma aproximação com as crianças. Com a de bolinhas de sabão, buscava ainda promover este vínculo. Entretanto pretendia aproximar de atividade com bolas como apontado pelos familiares, o que de fato aconteceu, embora considere que aproximação não se deu somente à utilização desses materiais, pois é compreensível todas as manifestações de desconforto em seus primeiros dias de aula, pois estava ocorrendo seu afastamento da família, sua permanência por quatro horas diárias em local muito diferente de seus lares e na companhia de adultos e crianças desconhecidas.

A aula em que estávamos envolvidos com as bolinhas de sabão foi também a primeira aula em que as crianças saíram da sala para realizar as atividades de Educação Física, sala esta onde permaneciam a maior parte do tempo enquanto estavam na escola, sendo assim, temia pelas reações que as crianças poderiam manifestar devido esta mudança, entretanto, não manifestaram insatisfação, com exceção de uma aluna que chorou muito, já as demais crianças, ao chegarem à quadra, ficaram dispersas.

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

Na aula seguinte coloquei as bolas de diversas cores e tamanhos em um destes sacos, ação que repeti por algumas aulas, entretanto promovia a alternância de cores. Ao chegar à sala de aula as crianças vieram ao meu encontro com grande curiosidade sobre o que havia dentro do mesmo, de modo que algumas perguntas começaram a surgir: “O que você trouxe aí?” “É para mim?” “Você vai me dar?” Oportunizei a saída da turma, nos direcionamos à quadra, as crianças me acompanharam, e, ao chegarem elas sentaram em volta deste saco para certificar do que poderia haver lá dentro. Neste momento em que elas estavam reunidas, fiz alguns questionamentos: “quem sabe o que pode ter aqui dentro”? Nas respostas iniciais surgiram bonecas, televisão, e bolas. Outras perguntas foram realizadas. De que cor? O que podemos fazer com ela? Na medida em que distribuía o material, notava que as bolas eram escolhidas pelas cores, sem estabelecer relação com uma prática sistematizada, eu os acompanhava em suas atividades. Algumas crianças só queriam brincar comigo, não aceitando brincar e nem mesmo a presença de outra criança. Pude notar crianças que abraçavam o material e se deitavam no chão, e em maior incidência, crianças que tentavam acertar o quadro de energia que fica na parede da quadra.

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

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

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

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

Como essas turmas me foram atribuídas como complementação do bloco⁶², só ia à escola para ministrar as aulas. Participava do HTPC⁶³ e permanecia um tempo maior em outra unidade escolar, o que dificultava a minha interação com a escola Manoel Caetano. Diante disso, ao término da aula em uma conversa com a coordenadora pedagógica da unidade escolar, soube do Projeto Copa do Mundo de Futebol que havia sido iniciado na escola com as crianças do ensino fundamental, e que só teria término ao final do semestre, sendo uma proposta para além de realizar práticas de futebol, fariam cartazes, bandeiras e outras construções relacionadas ao evento. Após essa conversa, fui encontrando algumas respostas para a mudança de interesse das crianças. Inferi que as crianças passaram a fazer algumas identificações com as práticas observadas naquele ambiente, construindo outras representações.

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

Levei as bolas e alguns cones de marcação⁶⁴, os quais seriam utilizados como traves de gol. Com as bolas as crianças realizaram algumas práticas relacionadas ao futebol, e ao utilizá-las, elas também faziam comentários pertencentes à manifestação, assim ouvi dizer: “gol, falta, pênalti”. Entretanto, os cones não foram utilizados como havia proposto. Algumas crianças colocaram a bola sobre os mesmos e afirmaram ter montado sorvetes de diversos sabores.

Com a intenção de abordar uma manifestação da cultura corporal e ampliar as experiências educacionais sobre a mesma, organizei situações didáticas que possibilitaram aos meninos e meninas analisar distintos textos sobre a manifestação futebol, desse modo após algumas aulas as quais conversamos e praticamos atividades inerentes ao futebol, como muitas brincadeiras de gol, brincadeiras que envolviam chutar a bola para outra criança, e quando esta não conseguia pegar era considerada gol. Brincadeiras de chutar a bola entre as traves da quadra e também por debaixo das pernas. Levei a música “É Uma Partida de Futebol”⁶⁵. Quando questionei do que falava a música que haviam ouvido, elas disseram que era a música do gol. Uma aluna afirmou que era igual à música que seu irmão (que estuda na mesma escola) ouviu antes de ir ao museu do futebol. Esta afirmação também contribuiu para indicar as identificações que as crianças foram fazendo com outras práticas escolares.

As aulas eram iniciadas com uma conversa ainda dentro da classe, momento em que eu os questionava sobre a aula anterior, era comum as crianças comentarem sobre as brincadeiras que já haviam realizado com as bolas, com ênfase ao futebol.

Para ampliar o repertório a respeito do futebol com a turminha, organizei também outro momento para que as crianças realizassem a aula junto com a turma da Etapa II⁶⁶ da Educação Infantil. Nesta aula, as crianças participaram com os mais velhos nas brincadeiras, ouviram histórias e experienciaram novas possibilidades a respeito da prática do futebol.

Aproveitando o evento da Copa do Mundo e trabalhando no sentido de promover a ampliação e aprofundamento sobre as práticas abordadas, passei então a levar o caderno de

⁶² Neste Município a Secretaria de Educação organiza todo final de ano as aulas de todas as unidades em blocos de 24 e 26 aulas. No momento da atribuição o professor/a diante de sua pontuação escolhe o bloco o qual irá trabalhar.

⁶³ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

⁶⁴ Cones pequenos de 20 cm de altura.

⁶⁵ Gravada pelo grupo Skank com Composição de Samuel Rosa E Nando Reis.

⁶⁶ Crianças que completam cinco anos até março.

esporte do Jornal de Jundiá⁶⁷ para que pudessem tomar contato e localizarem textos que evidenciassem jogos com bolas. Na sala de aula as crianças sentavam em forma de roda e eu distribuía e auxiliavam para que encontrassem os textos referente à manifestação estudada. Após identificarem a notícia, eles me mostravam e compartilhavam entre si sobre o texto encontrado. Os textos jornalísticos e promocionais foram utilizados no início de várias aulas para ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre as atividades com bola e a manifestação futebol.

Muitos destes textos traziam fotos de modalidades como vôlei e basquete, mas com grande ênfase, o futebol, assim, logo passaram a reconhecer alguns dos representantes da manifestação estudada, como por exemplo, o Dunga, Neymar, Robinho, Ronaldo, Kaká, entre outros. Reconheciam os jogadores pela vestimenta, e nos textos promocionais, ao verem uma luva, calção, “meião” e chuteiras, também associavam ao futebol. Às vezes até discordavam das análises realizadas por algum colega. Numa dessas leituras, uma criança me mostrou a foto de um jogador e disse que era “do palmeiras”, o amiguinho vendo o equívoco, afirmou: “não é, é são paulino”! Passaram a reconhecer o uniforme dos jogadores da seleção, e sabiam diferenciar do uniforme dos clubes⁶⁸ mais freqüentes. Após realizarem a da leitura do jornal, juntos buscávamos os outros materiais que eram utilizados em quadra.

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

Neste sentido aponto que essa questão das cores que marcaram as aulas, também é uma representação legitimada no cotidiano escolar, visto que as crianças estão muito atentas às práticas escolares e mesmo não negando os elementos que elas acessam em locais extras escolares, é possível perceber que a organização da sala também contribui para esta inculcação. Observando o cotidiano escolar, pode-se notar a consolidação de uma estrutura que favorece a validação de significados por meio de diversos textos construídos a partir de cores distintas entre meninos e meninas. Desta maneira, os nomes e fotos das meninas em cores rosa, e meninos em azul entre outras diferenciações semelhantes, contribuem para uma associação essencializada de cores pertencentes a meninos e meninas.

Com o semestre aproximando de seu final, organizei algumas ações didáticas para dar um aspecto de encerramento das aulas que abordavam a manifestação do futebol. Como já havia utilizado artefatos como música e jornal, quis apresentar também dois pequenos vídeos, baixados⁶⁹ da internet sobre jogos de futebol. Um retratando o futebol feminino e outro, o masculino. As crianças assistiram e teceram alguns comentários, dentre eles uma gíria pertencente a manifestação estudada. Uma criança disse que a jogadora era perna de pau.

Aproveitei a exibição do vídeo para que as crianças fossem identificando no jogo os acontecimentos e que fizessem algumas nomeações, então, em alguns momentos, interrompia o vídeo para que indicassem como se chamava determinada ação que estavam assistindo. Algumas delas conseguiram identificar somente ações como gol e quando o árbitro marcava falta, entretanto outras crianças identificavam também o gol, pênalti, goleiro, árbitro com o nome de juiz, e nomeavam o passe e chute como a mesma coisa. No futebol feminino, as

⁶⁷ Realizei a opção pelo jornal de outro Município, uma vez que a Cidade de Várzea Paulista não produz este tipo de mídia.

⁶⁸ Santos, Palmeiras, Corinthians e São Paulo.

⁶⁹ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=tIIvt9pA19c&feature=related> acesso em: 12 /06/2010. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=aKOG6Mnyzr8&feature=related> acesso em: 12/06/2010.

crianças não reconheceram nenhuma jogadora, já no masculino conseguiram identificar o Neymar e que um dos times era o Santos Futebol Clube.

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

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

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

Algumas considerações

Após o trabalho realizado torna-se mais nítido observar os caminhos trilhados, o que permite olhar para as escolhas e perceber que poderia ter conduzido-o de outras maneiras, entretanto, fazer essa análise evidencia a prática pedagógica como uma construção que ocorre engendrada em múltiplas relações. Vivenciei uma didática reflexiva de busca e compreensão a partir das necessidades surgidas.

Vários foram os fatos que mereceram reflexões, uma vez que estes interferiram na realização do trabalho, que neste caso buscava legitimar a Educação Infantil como algo sem relevância pedagógica. De modo que tive que atentar para algumas questões que perpassaram a prática docente, as quais passo a evidenciar a seguir.

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

Pensei inicialmente em uma prática pedagógica que buscasse romper com aquele ideário pedagógico que subjuga a Educação Infantil, entretanto, ao longo do trabalho fui notando que este ideário docente não estava atrelado somente as relações que se apresentam nos documentos legais verificados. A construção deste ideário também dialoga com as questões que se entrecruzam ao ensino fundamental neste município, que tem atribuído às questões de alfabetização⁷⁰ e as questões do raciocínio lógico-matemático⁷¹, conteúdos postos

⁷⁰ Fato que evidencia esta preocupação é apontado pelo PIC (Programa Intensivo no Ciclo), onde este programa tem o objetivo de alfabetização, sendo que no início do ano letivo de 2010 em todas as unidades escolares as

à prova nos exames como SARESP⁷² e Provinha Brasil grande valorização, então como a Educação Infantil e suas profissionais não estão presas a essas lógicas, adquirem representação inferior. Ao estabelecer a necessidade desta desestabilização, acredito ter desconsiderado as inúmeras relações constituintes deste processo.

Outra reflexão possibilitada pelo trabalho versa sobre o questionamento da relevância do brincar em seu modo utilitário do desenvolvimento infantil como apontado por Lemos (2007) o qual em decorrência de uma configuração da sociedade capitalista, o brincar e seu uso na educação se configuram como mais um instrumento que permite vigiar continuamente as crianças, identificando os tempos e os modos que as crianças brincam, sendo organizado e dirigido com fins bem delimitados. Lemos (2007, p. 87).

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

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

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

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

Este breve relato aponta fragmentos de uma prática que buscou valorizar a expressão cultural, promoveu uma ampliação e aprofundamento da manifestação futebol, como também

crianças da terceira série com defasagem de alfabetização foram condicionadas em uma sala e se tornaram ingressas deste programa.

¹⁶ Preocupação demonstrada com a criação do projeto jogos pela SMECEL, onde as crianças participantes são indicadas pela professora da sala, tendo como critério de escolha para participação a defasagem em matemática. Em ambos os casos foi providenciado pela SMECEL um material didático e para-didático específico.

⁷² Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

propiciou lidar com as questões que emergiram e foram se enredando as práticas, propiciando tratar de questões identitárias e de gênero com crianças de três anos de idade.

Relato 02 - A cultura oriental na escola

A temática em questão iniciou-se através de uma discussão que ocorreu com uma turma do 3º ano do Ensino Médio e foi desenvolvida em uma instituição de ensino confessional situada no bairro de Pinheiros, na cidade de São Paulo. Durante as conversas feitas em sala de aula e no espaço da quadra percebi uma preocupação muito grande em torno das pressões e tensões que aconteciam às vésperas do vestibular. As dúvidas, as insatisfações e os caminhos a seguir. Dentre os incômodos e questionamentos que afligem os alunos, era comum ouvir:

- Questões: - Qual carreira vou seguir?
- Vestibular não é fácil!
 - Eu quero uma faculdade particular! É mais fácil!
 - Meus pais não deixam prestar pedagogia, que saco!
 - Faço o cursinho no ano que vem!
 - Se entrar, entrou!
 - Não vou passar no vestibular!
 - O colégio pressiona muito!
 - Meus pais pressionam muito!
 - Minha mãe cortou minhas baladas!
 - Fui mal no ENEM.

E muitas outras frases e discursos verificados nas rodas de conversas.

Os alunos alegavam que precisavam fazer atividades que relaxassem as tensões do dia-a-dia. O desgaste era muito grande. Questionei quais atividades poderiam se encaixar? Quais atividades corporais poderiam ajudar? Fizemos uma lista que fui anotando na lousa:

- Relaxamento, Tai Chi Chuam, Meditação, Alongamento, Dança Indiana, Pilates, RPG (reeducação postural global), Yoga, Massagem, musculação, Bike, Skate...

Neste momento percebi as diferenças e contradições do conceito de relaxar e fui seguindo com a nossa discussão.

A partir dessas colocações, conclui que o relaxamento poderia constituir-se em uma temática de estudos relevante naquele momento e para aquele grupo em específico.

Diziam que: - “Precisamos relaxar”.

Assim comecei a questionar novamente o que eles entendiam por relaxamento. O que era relaxar? Era relaxar o corpo? Era tranquilizar a mente? O que na verdade eles entendiam por relaxamento e o que esperavam fazer para amenizar ou solucionar esta situação de estresse que estavam vivendo? Perguntei se queriam alterar a lista feita na lousa.

Deste modo, eliminaram algumas atividades e apontaram práticas de relaxamento que buscassem o equilíbrio. Diziam: Não ficar nervoso! Ficar equilibrado! Ficar na boa! Ficar zen!

Agora reorganizamos uma nova lista ligada às práticas da realidade e do convívio da sociedade que na visão deles contribuía para relaxar:

Yoga, shiatsu, massagens, clínicas de estética, tai chi chuam, a massagem feita no SOHO⁷³, na Luiza Sato⁷⁴... Alguns alunos começaram a perceber que muitas daquelas manifestações eram orientais. Perguntei:- Porque orientais? Segundo, a Marina e o João traziam concentração, tranquilidade, relaxamento.

E a Marina reforçou que eram práticas que traziam equilíbrio mental.

Continuei ainda questionando as práticas que eles conheciam. Estava buscando o que eles tinham de conhecimento. Na lousa restou apenas algumas práticas. Voltei nas práticas da lousa. Alongamos mais as discussões diante daquelas palavras. Meditação, Tai Chi Chuam, massagem e Yoga. Houve muitos questionamentos. Várias dúvidas. A palavra Yoga começou a ser discutida com mais intensidade. Diante das discussões decidimos estudar a manifestação Yoga.

Naquele momento questionei: O que era a Yoga? Aonde surgiu? Alguém sabia a origem? Fica na Índia? A onde é a Índia?

Durante as aulas os alunos foram descrevendo um pouco da cultura indiana que eles conheciam, as vestimentas, a religião (Budismo), práticas de meditação, elefantes...

O professor como mediador precisa suscitar questionamentos e colocar dúvidas para serem pesquisadas e discutidas. Os alunos precisam entender a importância do ato de pesquisar e investigar.

Logo após terminarem de falar o que sabiam perguntei sobre a diferença entre a Yoga da Índia (tradicional) e a Yoga feita em academia.

Neste momento a Marina começou a detalhar o assunto. Explicava alguns fundamentos da Yoga e as suas vertentes:- Hatha Yoga, Raja Yoga, Power Yoga. Eu já sabia que ela praticava.

Como a Marina demonstrava conhecer o assunto em pauta solicitei que prosseguisse com as explicações. Ela contou que praticava em um Instituto de Yoga no bairro de Vila Madalena chamado SURYA que depois vim saber ser muito conceituado, antigo e com muita tradição. Lá ela aprendia a cultura indiana, a tradição do Yoga, posturas, respirações, a meditação...

Quando questionada sobre o tipo de instituição ela explicou tratar-se de um espaço destinado ao Yoga bem diferente das academias. Na sua fala criticou muito as academias.

Nas academias, achava que só se visavam o dinheiro e esqueciam a essência da Yoga. Produziam uma prática para chamar alunos. Como ela disse: Uma simples malhação. Faziam apenas posturas sem embasamento filosófico. Blocos de exercícios padronizados. Exercícios da moda. Como exemplo citou a Power Yoga. No final da aula pedi para que pesquisassem as práticas de Yoga (academias, institutos, clínicas...) que havia no bairro.

Primeiramente faríamos um levantamento de dados do bairro e depois discutiríamos em aula quais estratégias utilizaríamos para a pesquisa em campo. Falei para utilizarem a Internet, jornais, revistas. Enfim, a mídia em geral. A leitura, a escrita e a oralidade entrariam como ferramentas importantes na metodologia das aulas futuras.

Mais uma aula e iniciamos discutindo o que eles tinham pesquisado sobre o bairro. Houve algumas falas, mas nas próximas aulas iríamos aprofundar mais as descobertas. Agora o mais importante era estabelecer estratégia para as visitas aos locais que eles pesquisaram. O que fariam lá? Iriam em grupo? Fariam relatório? Como aconteceria?

Depois de conversarmos estabelecemos alguns pontos em comum para as visitas.

⁷³ SOHO. Franquia de cabeleireiros com base na filosofia japonesa. Existe um ritual para se cortar o cabelo com massagens, banhos e técnicas japonesas.

⁷⁴ LUIZA SATO. Centro de shiatsu e ginástica corretiva fundada pela massagista Luiza Sato.

As visitas podem ser em grupo ou individual. Anotar os detalhes da academia ou espaço. Horário de funcionamento, funcionários, ver uma aula, conversar com o responsável...Talvez até fazer uma aula. A turma ficou muito motivada com a proposta. A Marina estava empolgada e colaborou muito com as idéias para as visitas.

Após a aula, conversei com a Marina e a Júlia (outra aluna que faz Yoga há pouco tempo e não quis se manifestar perante o grupo) se elas poderiam demonstrar algumas posturas e exercícios na próxima aula.

A Júlia falou que não faria. A Marina mostra! Então, ficou combinado para ela mostrar.

Aqui já se percebe a importância de proporcionar condições pedagógicas para que o grupo se posicione, manifeste e produza. Nesse sentido, é de suma importância abrir espaços para a participação coletiva, a organizando as aulas de forma a estimular a oralidade (dar voz aos alunos), valorizar as experiências dos alunos e o diálogo democrático.

Na próxima aula ficamos na sala para discutirmos sobre algumas pesquisas e que depois iríamos para a quadra. Preparei os colchonetes, caso precisasse.

Logo após a conversa afastamos as cadeiras e sentamos no chão. Começamos com alguns alunos expondo suas pesquisas e descobertas. O Arthur começou falando da origem do Yoga: - O Yoga data de 5000 anos de história e o nome do criador foi Shiva. Deus indiano. Falou também do Hinduísmo como a religião preponderante na Índia. E que reunia a diversidade filosófica dentro de uma unidade cultural. Comentou sobre as vestimentas que os indianos usam. As mulheres com cabelos presos. Outro aluno falou da veneração aos Deuses indianos. Apontaram também o bairro Vila Madalena como um local esotérico repleto de espaço, clínicas e institutos de atividades orientais. Segundo alguns, “um bairro cabeça!” Um bairro multicultural e de classe alta. Pensei: - Eles não são de classe média/alta também?

Na pesquisa listaram alguns locais e perceberam que os nomes sempre tinham algo relacionado à palavra espaço. Ex: Surya Espaço de Yoga.

Espaço Girassol.

Yoga Vila Madalena.

Estes foram um dos 3 locais que os alunos foram visitar e suas observações.

Observações durante a conversa: “Yoga é muito caro”. “Por mês custa R\$ 220,00” disse o Fábio. Você acha caro, Fábio? Eu acho sim. Quem vai pagar R\$ 220,00 por mês para fazer Yoga.(preconceito quanto à prática) Você faz academia? Faço musculação! Quanto custa? A mensalidade gira em torno de R\$100,00. Todos concordam com o que ele está apontando? Outros alunos também enfatizaram o custo da Yoga. Um deles até falou que o preço era por causa do bairro. É um bairro de classe alta, professor. Você mora neste bairro? Não, moro na Leopoldina⁷⁵. Aqui já se percebe uma diferença socioeconômica entre os alunos. A discussão foi seguindo e houve outras observações: - “Terceira idade também pode fazer”. “Deve ser muito chato ficar parado na posição”. “Vi uma foto que o cara meditava de sunguinha”. “O véio fazia exercício cruzando as pernas”. “Qual é essa posição. João, você sabe? Chama Lótus, professor”. Você sabe fazer? “Eu não! Vai quebrar o meu joelho. A Marina se prontificou a mostrar. Pedi para o grupo tentar fazer a posição de lótus. A classe ficou agitada. As meninas começaram a fazer com facilidade e os meninos reclamavam e tiravam “sarro” do amigo. Mas começaram a fazer. Percebendo as dificuldades expliquei um pouco sobre flexibilidade. A facilidade das meninas e a dureza dos meninos.

⁷⁵ LEOPOLDINA. Bairro da cidade de São Paulo.

Expliquei que bastava treinar esta posição estática. No final da explicação pedi para tentarem ficar na posição (lótus) em silêncio e imóveis. Foi um terror no primeiro momento, mas logo aquietaram e fizeram. Alguns adaptaram a posição. A classe ficou em silêncio.

Fiz na verdade cinco minutos e pedi para se mexerem.

O que acharam? “Foi difícil”. “Fácil”. “Não dá para ficar nessa posição”.

Falei que os Yogues ficavam 30’, 40’ a 1 hora estáticos nesta posição. Veio uma questão:

- As pessoas fazem essa posição e ficam com as mãos iguais as de Buda. Como é isto? Como esta acabando a aula vejam se conseguem pesquisar as posturas das mãos na posição de lótus.

Hoje não deu para a gente descer para a quadra, mas na próxima aula vamos direto para a quadra que a Marina vai mostrar alguns exercícios para fazermos e continuaremos a falar sobre a postura de lótus.

No encontro seguinte, fomos para a quadra. Peguei um colchonete para cada aluno. Preparei alguns alongamentos no início da aula e aí a Marina assumiu junto com a Júlia. A Júlia estava nervosa. A Marina estava tranquila e desencanada. Ela é muito querida no grupo (Líder). Iniciou a prática com a saudação ao sol, exercícios respiratórios, explicou a relação com a natureza, a postura de lótus, postura da criança (Balásana), mostrou a postura invertida sobre a cabeça (Sirshásana), postura do guerreiro (Virabhadrásana), postura de Águia (Garudásana) e foi seguindo a vivência.

Faltando 10 minutos para o término da aula retomamos a conversa sobre a postura de lótus. O Carlos mostrou algumas formas das mãos. Eu falei que aquelas formas chamavam-se Mudrás (formas das mãos que canalizavam determinadas energias no corpo durante a prática). Na minha pesquisa tem isto, professor. Mostre a sua pesquisa. Socialize-a, Carlos.

Neste texto explica que os Mudrás são combinações de movimentos físicos que alteram a disposição, atitude e percepção energética corporal, aprofundam a atenção e a concentração. Estes movimentos são chamados de Hastas Mudrás e existem muitos, mas os mais importantes são apenas 10 gestos. Cada Asána (postura) deve estar acompanhado dos seguintes fatores: respiração, relaxamento e atitude mental adequada. Ótima pesquisa, Carlos.

Logo após, propus novamente ficarmos 3 minutos na postura de lótus ou similar com aquelas formas.

O Carlos falou que Buda usava essas formas durante a prática e existem estatuetas com estas formas no Oriente.

Na Índia eles faziam essa postura em uma cama de pregos. Andavam num chão em brasas. Meditavam na neve.

Quanto à avaliação até o momento, a aula estava fluindo muito bem com questionamentos, pontos de vista, discussões e estávamos ampliando os nossos conhecimentos. A pesquisa estava atingindo o seu objetivo: Produzir conhecimento, ampliar os saberes e motivá-los. O olhar sobre a prática no tocante a gênero, idade e sexo esta mudando porém continuam achando que é uma prática classista e burguesa, pelo menos aqui no bairro.

O Carlos se mostrou mais receptivo com o tema. Existem alguns alunos que ainda estão resistentes a esta manifestação. Mas isto faz parte do processo. Resistências vão ocorrer. As aulas não são tão certinhas. Exigem ações educativas que muitas vezes causam conflitos e enfretamentos. A função do professor é mediar essas relações e através do diálogo democrático discutir estas relações de poder. O conflito faz parte do processo de construção do conhecimento.

No próximo encontro, comecei a aula retomando o que tínhamos feito na prática e perguntei o que acharam da aula da Marina. Ela pode ser professora? Muitos elogios. Realmente ela foi muito bem. É uma figura que cativa. A Júlia aos poucos foi ajudando a Marina nas posturas.

Algumas falas:- “Falaram que era difícil”. “Exige muito alongamento”. Retomei a diferença entre alongamento e flexibilidade. “Dói as costas”. “A gente trava a respiração”.

Falei que a respiração era importante nesse momento para a pessoa relaxar o corpo na postura de lótus. Lembrem-se do que o Carlos pesquisou. A Marina explicou a importância da respiração nos exercícios. Falou das respirações do pulmão e do abdome que eles fazem nas aulas.

Aproveitamos o momento para experimentarmos o que ela falou: Respiração do pulmão e respiração com a barriga. Terminado os exercícios comecei a falar sobre nossa primeira conversa. A primeira discussão girou em torno de: “Precisamos relaxar, estamos tensos”.

Retomei o tema: O que é relaxar? Se estou vendo televisão estou relaxando? Se estou tomando sol, estou relaxando? A Educação Física é para relaxar?

O que vocês pensam sobre relaxar? : - “Eu relaxo jogando bola”. “Vamos lá bater uma bola, professor”. “Eu ouço música”. Aí você fica relaxada?

Como é relaxar para vocês e para os orientais? Na pesquisa feita no bairro vocês falaram que o Yoga tinha como objetivo buscar o equilíbrio interior da mente e do corpo. O que os iogues acham do corpo e da mente?

Como corpo: - “Fazer ioga para alinhar e fortalecer o corpo”. “Melhorar o alinhamento do corpo e da postura”. “Melhorar o alongamento”. “Fortalecer os músculos”.

Como mente: - “Equilíbrio mental”. “Aprofundar a atenção e a concentração”. “Mente descansada, desperta e atenta”.

Na pesquisa que eu fiz, disse o Arthur, explica que o Yoga ajuda a emagrecer porque tira as tensões e relaxa. Sim, mas qual a relação corpo/mente. O que eles pregam? “Que os dois estão juntos”. “Que as posturas devem estar associadas a atitudes mentais adequadas”. “É uma filosofia de vida”. “Que o Yoga tradicional está ligada à religião”. “Começou com o Hinduísmo”

Fomos retomando vários aspectos do Yoga novamente. Para terminar, voltei nas respirações apontadas pela Marina (pulmão /abdominal). Pedi para deitarem nos colchonetes e que fizessem as respirações abdominais e depois as pulmonares. Existe diferença? Tente perceber e depois a gente discute.

Após as respirações ficaram alguns minutos deitados e estáticos. Antes de bater o sinal pedi para irem se mexendo e para sentarem nos colchonetes.

Bateu o sinal.

Nesta aula levei um documentário a respeito da respiração Iogue do canal Discovery Home e Health e um livro promocional da marca de produtos esportivos Adidas sobre Yoga. O livro direcionava uma propaganda sobre as vestimentas adequadas para a prática. Mulheres bonitas e super flexíveis. Apenas mulheres. Pedi para verem o documentário e anotarem 3 palavras ligadas aquelas imagens ou do próprio livro que estava rodando pela sala. Surgiram as seguintes observações: - Natureza, Postura, Propaganda, Flexibilidade, Harmonia, Roupas, Praia, Corpo, Bem estar...

Finalizado o documentário conversamos a respeito.

Houve vários diálogos. Questionei qual era o objetivo do Yoga? Falaram bastante.

Voltei a estimular. Voltem nas leituras que vocês fizeram. Qual o objetivo de se praticar o Yoga e que a Mariana até apontou que muitas vezes não existe nas academias.

Chegamos a um consenso: - Equilíbrio interior do corpo e da mente em harmonia com a natureza e a unidade cultural em que você vive.

Nesta abordagem filmes, documentários, músicas, vídeos... são recursos importantes para proporcionar uma leitura ampla do contexto sociocultural tematizado e assim entender as relações que cercam a manifestação deste determinado grupo que muitas vezes pode ser diferente de um outro grupo ou região.

Neste encontro comecei a aula nos colchonetes. Questionei se tinham coletado mais alguma informação. Mais um momento para compartilharem os conhecimentos. Avisei que faríamos uma prática que eu conhecia. Um aluno questionou se poderíamos em alguma aula ir até o bosque. “Boa ideia”. Logo após o Maurício falou que procurou no dicionário Aurélio o que significava a palavra relaxamento. Achou a palavra relaxamento e relaxação que seria o ato de relaxar. Diminuição voluntária do tônus muscular, que produz uma sensação de repouso, contribui para a recuperação das forças e melhora a fadiga. A Bárbara questionou se eu iria colocar uma música. Eu falei que não e aproveitei para pedir que me trouxessem uma para o próximo encontro. A Bárbara disse que traria algumas músicas. Obs: Esta mais solta e gosta de músicas. Lance um desafio para a classe: Será que alguém pode fazer uma prática para a classe parecida com a que a Marina e a Júlia fizeram? A Marina logo se habilitou! Esperei mais alguém. Dar espaço para outros alunos.(Justiça curricular) Pode ser um grupo também! Algumas meninas se prontificaram a fazer, desde que a Marina ajudasse. Pedi alguns meninos também. Dois aceitaram entrar no grupo. Ótimo. Iriam preparar para a próxima aula. Deixei à vontade. “A gente mostra antes para você professor”. Eu falei que não precisava! Tudo combinado. Então fomos para a prática que eu programei.

Deitados iriam trabalhar a respiração (inspira/ expira de forma tranquila) e depois iriam visualizar cada parte do corpo começando pelos pés até o quadril e da cabeça até o quadril. Terminando iriam ficar estáticos até eu pedir para voltarem.

Terminada a aula. Elogiaram muito. Gostaram. “Alguns até dormiram”. “Teve gente que até roncou professor”. “O Zé roncou professor”. O Caio, resistente, não quis fazer ficou deitado e com os olhos o tempo todo abertos, quando eu havia pedido que ficassem fechados. Para ele nós deveríamos estar jogando futebol para relaxar. Porém, foi voto vencido ao elegermos esta manifestação. Obs:- O trabalho pedagógico precisa ser democrático e atender a todos os alunos no decorrer do processo. Faz-se necessário uma leitura crítica da prática corporal visando ampliar e ressignificar os conhecimentos.

Antes de começarmos a prática preparada pelo grupo perguntei o que estavam achando das aulas e se tinham mudado de ideia quanto ao relaxar nas aulas de Educação Física.

Queria chegar no assunto vestibular e questionar o porque de tantas cobranças. Expus o meu ponto de vista:- Que era importante naquele momento se dedicarem para as avaliações do colégio sem neuras. Se aplicarem e que continuassem a fazer suas atividades diárias. Que não vissem apenas provas, provas e mais provas. Se não entrassem nesse ano, estudariam o ano que vem. Que conversassem com os pais. Mostrassem como estava o mercado de trabalho. Que o diálogo em casa era fundamental. E para os alunos que faziam cursinho apontei alguns caminhos. Na verdade eles estavam sendo pressionados pela própria sociedade e suas normas com o discurso de que o aluno precisa sair do colegial e cursar uma faculdade para ser cidadão e de preferência um curso com destaque. As pressões que eles sentiam partiam destes discursos. Falas moldadas e hegemônicas com objetivos determinados. Os cursinhos existem para determinados objetivos. A mídia e a propaganda fomentam a sua importância através de alunos que alcançam primeiro lugar nas instituições. A influência é muito grande nos meios de comunicação e é preciso analisar criticamente o desenrolar das

relações de poder dentro do meio social. Assim, as discussões presentes no projeto estimulam os alunos a lerem criticamente a manifestação tematizada e a perceber as relações de poder. Um sujeito crítico é aquele que investiga, questiona, vasculha e transforma as relações à sua volta. Quando o professor faz a leitura do grupo e aponta situações do dia-a-dia alguns alunos arregalam os olhos, outros não estão nem aí, mas é fundamental que o mediador do processo toque em assuntos ligados às relações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Após a conversa, começamos a prática. As meninas colocariam uma música com sons da natureza. Pediram para nós deitarmos nos colchonetes e começaram a contar uma história que retratava uma natureza com árvores, pássaros, água cristalina, vento, cheiro de flores... Imaginamos algumas cores que elas falavam. A classe tranquilizou-se. Foi muito bom. A classe adorou o trabalho do grupo. Durante a prática os alunos dividiram as funções e percorriam a classe ajudando. O trabalho em grupos correu muito bem.

Neste encontro, como foi pedido pelo grupo fomos até o bosque. Levamos os colchonetes.

Antes de iniciarmos uma nova prática questionei o grupo que apresentou e comandou a atividade da aula anterior como tinha sido a organização.

Eles falaram que tinham juntado duas técnicas que eles pesquisaram mais algumas observações da mãe de uma das meninas. A mãe fazia Yoga também.

Uma das técnicas tratava de perceber a natureza. Interiorizar-se e sentir a natureza a sua volta. A outra era imaginar determinadas cores pelo corpo. Cores que simbolizavam a tranquilidade (Azul, verde e amarelo) no olhar oriental.

Elogiei a atuação do grupo e a serenidade.

Falei para cada um achar um lugar no bosque e deitar. Antes direcionei o que fariam na prática. Depois de deitar fazer 6 respirações bem suaves percebendo todo o corpo. Após as respirações perceber a natureza que o cercava. Falei para não se preocupassem caso dormissem. Foi um apontamento que alguns fizeram: - Tenho medo de dormir. Terminamos a prática e eles foram para o intervalo.

Nossa última aula foi no bosque. Fizemos uma roda com os colchonetes e começamos a conversar sobre as aulas do projeto. Perguntei:- Quais os pontos positivos e negativos do projeto? Qual a avaliação de vocês? Algumas falas:

- As aulas foram muito boas!
- Consegui perceber a minha respiração.
- Entendi o significado do Yoga para os indianos. A comercialização do tema Yoga pelas academias.
- O quanto o Yoga está fundamentado na cultura indiana e no Hinduísmo.
- Com as discussões pude perceber e entender um pouco melhor as relações do vestibular. As pressões que a sociedade faz pelo rendimento escolar.
- O preço das aulas do Yoga.
- Quem faz Yoga tem que ter dinheiro.
- Vila Madalena é um bairro esotérico.
- Aqui, na Vila Madalena o Yoga é muito caro.
- Mudança de atitude.

E muitas outras observações e relatos que não consegui transcrever.

O projeto com o passar das aulas, através das pesquisas, discussões e encaminhamento tomou outras direções das que eu havia imaginado. A proposta foi estabelecida a partir da preocupação dos alunos com a carga de responsabilidades do Vestibular. Achavam que

precisavam de alguma atividade corporal que amenizasse a euforia, a ansiedade, a adrenalina e o excesso de estudos. Assim começou-se o estudo da manifestação Yoga. Alguns alunos no início do trabalho tinham um determinado discurso que com o passar das aulas veio a se modificar. Perceberam que a mudança de postura frente ao dia-a-dia é muito importante. Entender as relações que acontecem na sociedade e saber trabalhá-las, as diversidades culturais, as relações de poder, o significado do Yoga para os indianos, as relações das academias com o Yoga e muitas outras observações que aconteceram no desenrolar do projeto. Perceberam também que o bairro Vila Madalena é repleto de espaços destinados a atividades corporais alternativas como massagem, meditação e a própria Yoga, porém com alto custo financeiro. O bairro é classista, mas a manifestação não. Na Índia e outros locais a prática é feita por pessoas com poder aquisitivo menor. Uma outra observação é: - “Aprendemos com a Yoga a mudança de atitude”. “Ampliamos os nossos conhecimentos com a disciplina”. “Refletimos as relações entre manifestações corporais e sociedade”.

Ao seguir esta perspectiva cultural de Educação Física nos deparamos com a construção coletiva dos conhecimentos. Aos poucos perceberam que o ato de relaxar na concepção dessas culturas tinha outros significados, significantes e signos. Não era apenas o ato de ficar imóvel ou de dormir. Representava um desenvolvimento físico, mental e espiritual naquela cultura. Não era apenas como o Maurício pesquisou: - O ato de relaxar. Assim começaram a surgir várias situações de aprendizado e ampliação dos saberes. Por exemplo: - O ato de acender um incenso. No ocidente representa um cheirinho gostoso. No oriente pode representar uma devoção, um pedido ou uma manifestação espiritual. Nas pesquisas indianas começamos a entender o modo de vida do povo, algumas crenças, suas roupas, a religião, o Yoga, os praticantes de Yoga (Iogues), os mestres, as posturas do Yoga para reverenciar a natureza, o respeito à natureza...

Enfim, o projeto atingiu os seus objetivos propostos e colaborou na formação cidadã dos alunos.

Relato 03 - Danças eletrônicas: do intervalo às aulas de Educação Física

Esta experiência pedagógica foi realizada com uma turma do 8^a ano do ciclo II de uma Escola Municipal situada na Zona Norte da Cidade de São Paulo, EMEFM Santana, durante o segundo semestre de 2009, com aproximadamente três meses de duração.

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

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

- Que estilos de dança você reconhece no vídeo?

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

A partir das respostas de alguns alunos sobre outros estilos que não foram contemplados no vídeo como: “não apareceu o psy e sim o reboation”, “jumpstyle”; constatei que dentro da música eletrônica, além do psy, há vários estilos de dança também vivenciadas pelos alunos, os quais eu não conhecia como reboation⁷⁶, shuffle⁷⁷, jumpstyle⁷⁸. Passei a buscar mais informações sobre eles.

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

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

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

É interessante destacar que alguns alunos, antes de iniciar o trabalho, ficaram impressionados com a possibilidade de estudar o psy e as danças eletrônicas, pois diziam que vivenciavam essas manifestações apenas durante os intervalos das aulas e fora do ambiente escolar. Seus depoimentos denunciavam: “Por que não podemos dançar do jeito que queremos

⁷⁶ Reboation é uma dança eletrônica. Sua origem e influencia são incertas, mas o que se sabe é que esse novo estilo foi criada aqui no Brasil há alguns anos. É associado ao estilo Psytrance (ou Psy) de música eletrônica e foi possivelmente inspirado no [Melbourne Shuffle](#) que sofreu alterações e por protesto dos australianos, que temiam por sua reputação, foi batizado nas pistas brasileiras de Reboation.

⁷⁷ De acordo com o sítio http://pt.wikipedia.org/wiki/Melbourne_Shuffle o Melbourne Shuffle dança australiana surgida na cidade de Melbourne surgiu por volta da década de 80. Os movimentos básicos nesta dança são [The Running Man](#) e o T-Shuffle. À dança também se incorporam giros, deslizadas rápidas. Nesta dança não são obrigatórios os movimentos com os braços, já que na verdade não existem passos feitos especificamente com os braços, portanto o dançarino é quem escolhe se vai mexe-los, quando e como; a maioria dos dançarinos realiza movimentos aleatórios. O Melbourne Shuffle é quase que exclusivamente dançado com [música eletrônica](#), nos estilos que variam de 140 a 160 bpm dentre os quais o mais famoso é o [Hardstyle](#).

⁷⁸ Conforme o sítio <http://nacara.com.br/jumpstyle/> **Jumpstyle**, como o nome já diz, é um [estilo de dança](#) que ganhou força na Europa impulsionado por um gênero musical frenético. O **Jumpstyle** também é conhecido como **Jumpen** que significa “**pular**” ou “**pulando**”. O **Jumpstyle** surgiu em 1997 na Bélgica. A performance com mais de uma pessoa é a mais popular. As pernas são as partes do corpo mais importante no Jumpstyle. A dança consiste em uma série de movimento de chutes e pulos, com as pernas indo para frente e para trás no ritmo da música.

na escola?” e “Só pode música de festa junina”. Ou seja, lhes eram disponibilizadas tão somente coreografias planejadas para determinados eventos escolares.

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

Após algumas vivências das danças eletrônicas, ao questionar as diferenças entre psy, reboation e jumpstyle, percebi que as explicações eram insuficientes. Diferenciavam os movimentos básicos, mas a maioria não soube explicar se o psy era semelhante ao reboation e expor maiores informações sobre os grupos que praticavam cada estilo. Para ampliar o estudo da manifestação corporal, apresentei uma gravação do programa “Pé na Rua”⁷⁹ que explicava algumas diferenças entre esses estilos e o grupo descobriu mais um o qual não conheciam, o tecktonic⁸⁰. Assim, solicitei que fizessem uma pesquisa e busquei outros vídeos sobre o tecktonic.

Discutimos as informações coletadas sobre os diferentes tipos de dança eletrônica, conversamos sobre os estilos de roupa dos praticantes, as batidas das músicas e a presença da tecnologia. A turma concluiu que o psy é um estilo de música em que as pessoas deixam se envolver e dançam da sua maneira, não tem passos certos, coreografados. Contudo, acabam dançando com mais frequência o estilo reboation na música psy, o que muitas vezes leva a chamar o conjunto desse estilo de música e dança de psy. Perceberam que o psy tem sua origem nas raves, festas realizadas em céu aberto como em chácaras, sítios, em espaços distantes dos grandes centros urbanos, durando muitas vezes várias horas e até dias. Contudo, os alunos escutavam e dançavam nos finais de semana nas casas noturnas das proximidades ou durante as horários de matinês. Concluíram que não existe uma roupa certa para dançar a música eletrônica, mas o grupo que se identifica com o psy trance geralmente usa roupas coloridas, fluorescentes, informais e confortáveis, características da influência hippie e indiana; os praticantes do tecktonic utilizam roupas mais justas e penteados futurísticos, já os do Melbourne shuffle geralmente vestem Phat Pants, calças largas que dão a impressão de maior deslize nos movimentos. Contudo, para os locais que a maioria dos alunos frequentam, adotavam geralmente calça jeans, blusinha, camiseta e muitas vezes até misturam os estilos. Sobre a tecnologia, um aluno comentou que em algumas raves existe decoração em 3D e os participantes compram um óculos específico que possibilita enxergar esse tipo de decoração.

⁷⁹ Pé na Rua é um programa televisivo que é transmitido no canal da TV Cultura. É voltado para o público jovem. No dia 26/06/09 realizou a reportagem “O jeito de cada um dançar música eletrônica”.

⁸⁰ Conforme alguns sítios <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tecktonik>, <http://teckmovers.skyrock.com/1405839361-O-que-e-Tecktonik.html>, *Tecktonic* é uma marca registrada. A marca *Tecktonik* nasceu na França com o objectivo de patrocinar dança electrónica e explora-la financeiramente. O vestuário dos dançarinos de *Tecktonik* é normalmente roupa justa, desde casacos, camisolas e calças com penteados futurísticos. É um movimento que mistura moda e dança. Consiste numa nova expressão corporal na qual estão inseridos três vertentes fundamentais, ou seja, as danças, que são o *electro dance*, o *hardstyle* e o *jumpstyle*. Os passos consistem em mover os braços de maneira solta em volta da cabeça, como se estivesse passando gel no cabelo várias vezes. O nome *Tecktonik* tem a ver com as placas geológicas do planeta, que traduzindo para este movimento é o encontro e o choque criativo entre culturas musicais diferentes, e que é aberto a todas as pessoas do mundo. A filosofia deste movimento foi definida como sendo contra todo o tipo droga, ou seja, dançar electro e dar tudo por si, pela energia própria do corpo sem qualquer efeito de drogas. Pois o objetivo do movimento é a dança, a diversão e o convívio pessoal.

Em seguida, selecionei a seguinte expectativa de ensino⁸¹: Identificar a dança como opção de lazer, reconhecendo a opção pessoal como fruto da identidade cultural, mediante as sensações advindas das práticas e outras situações didáticas.

Na aula seguinte, uma aluna levou um vídeo “Red Bull”⁸², mostrando batalhas de break⁸³ para assistirmos, pois identificou e queria mostrar alguns movimentos que poderiam ser usados na música eletrônica. Assistiram ao vídeo no auditório e percebi que os alunos identificaram e fizeram relação com alguns movimentos da dança eletrônica, ficaram impressionados com as manobras e alguns queriam assistir mais, mostrando interesse em estudar o break, sugestão que foi anotada para um próximo trabalho.

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

Logo após a discussão, responderam um questionário com o intuito de expor o que entenderam sobre o psy e como o viam na atualidade.

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

Notei que a maioria dos estudantes identificou as mudanças dos propósitos iniciais do psy em relação aos dias atuais como também através das conversas e trocas de informações as diferenças entre os estilos de dança eletrônica.

Com a proximidade do fim do ano letivo e apresentação de encerramento das atividades escolares, propus aos alunos, orientada pelas expectativas de aprendizagem das Orientações Curriculares do Município de São Paulo, que elaborassem coletivamente e democraticamente uma apresentação para a escola. Contudo, alegaram que tinham vergonha. Então, propus que criássemos um clipe, e que após filmagem editássemos para postar na internet e passar nas apresentações de fim de ano.

Deixei-os livres para trazer elementos de outros estilos, já que fizeram relações com elementos de danças diversas como o break e alguns passos do Michael Jackson que, à época, ganhou destaque na mídia depois de sua morte e estreia do filme e no qual ficou conhecido pelo Moon Walk movimento relacionado ao Melbourne Shuffle.

Identificando a necessidade de separar funções para construir o clipe de forma mais organizada, propus e dividimos a turma nos seguintes grupos: decoração, iluminação, som, dançarinos e coreógrafos, esses últimos foram dois alunos que se propuseram a essa função, pois gostariam de dar sugestões do que poderia colocar na apresentação, mas não quiseram

⁸¹ Expectativa de aprendizagem é o que se espera ou deseja que seja desenvolvido no aluno. São selecionadas pelo professor de acordo com o projeto pedagógico da escola, objetivos da área e necessidades da comunidade escolar. Orienta o trabalho pedagógico para uma aprendizagem significativa, na seleção dos conteúdos, tendo como critério sua relevância social, cultural, intelectual para a construção de habilidades comum, potencialidade para contextualizações, acessibilidade e adequação ao interesses dos alunos.

⁸² A marca de bebidas energéticas *Red Bull* promove vários eventos e um deles são as batalhas de *break*.

⁸³ *Batalhas de break* são rodas que os praticantes do *break* se desafiam com passos criativos.

apresentar. Nesse momento, convidaram alunos de outra sala que tinham grande vivência com a música e dança eletrônica para participar e incluíram o swing poi⁸⁴ na apresentação.

Como nenhum dos alunos tinha o swing poi com fitas geralmente utilizados nas raves adaptaram uma bolinha de borracha envolvendo-a com papel e fita crepe amarrada em um barbante.

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

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

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

Relato 04 - “Lutar é ‘coisa’ de menina?”

Ao realizar uma avaliação diagnóstica dos alunos e alunas das terceiras séries do ciclo I do Ensino Fundamental no começo do ano letivo, identifiquei alguns conhecimentos e saberes que possuem em relação à manifestação corporal “luta” presente em nossa sociedade.

Como ponto de partida para a elaboração do projeto, fez-se necessário mapear o local em que a escola está situada, para assim iniciar o planejamento com base nos dados do local e poder inseri-lo nos trabalhos diários.

Para tanto, antes de discutir com as crianças sobre as lutas que ocorriam no seu cotidiano fui fazer uma pesquisa na internet sobre a história tanto da escola bem como a do bairro. Muitas informações apareceram, existem diversas histórias a respeito da região porém, escolhi uma para que pudesse entender como a escola e a região se constituiu.

A escola Marechal Floriano foi fundada em 1919. Serviu de abrigo para militares durante a Revolução Constitucionalista de 1932 e hoje é tombada como patrimônio estadual. Localizada próximo ao metrô Vila Mariana, zona centro-sul de São Paulo, região concedida em 1782 por sesmaria pelo governador de São Paulo à época (Francisco da Cunha Menezes) para Lázaro Rodrigues Piques que situou tais terras entre o ribeirão Ipiranga e a Estrada do

⁸⁴ De acordo com http://pt.wikipedia.org/wiki/Swing_poi o *Swing poi* é um instrumento de [malabarismo](#). Consta de uma corda, com uma bola no fim, terminado em fitas coloridas. O *Swing Poi* é ultimamente usado em festas [raves](#), pra dançar ao ritmo do [Psy Trance](#).

Cursino. Inicialmente a região se chamava Cruz das Almas, em virtude das cruces colocadas nos locais por mortes entre tropeiros e ladrões na luta por terras. Mais tarde, após diversas trocas, de Paraíso a Colônia terminou por denominar-se Vila Mariana, devido ao coronel da Guarda Nacional Carlos Eduardo de Paula Petit que misturou os nomes de sua mulher Maria com o de sua mãe Anna.

Neste tempo, o bairro era loteado por chácaras e sítios e no final do século XIX muitas linhas férreas foram construídas proporcionando uma ligação maior entre os bairros vizinhos.

O povoamento da região tornou-se maior e, conseqüentemente, a industrialização aumentou por conta do Matadouro Municipal, que hoje acolhe a Cinemateca Brasileira). Com isto, surgiram empresas como as oficinas de Ferro Carril e uma fábrica de fósforos.

Segundo dados da prefeitura de São Paulo do ano de 2004, a região da Vila Mariana, incluindo os distritos da Saúde e Moema, possui uma população de 304.858 cidadãos, dos quais 52.943 são crianças e adolescentes, 170.154 são mulheres e 21.579 identificaram-se como negros e pardos.

O bairro possui diversos espaços públicos e privados no que diz respeito à saúde, lazer, entretenimento e educação, como o Teatro João Caetano, Biblioteca Viriato Correa, Cinemateca Brasileira, Hospital do Servidor Público Estadual, Hospital São Paulo, Parque do Ibirapuera, clubes, academias de ginástica e lutas, Centro Cultural Vergueiro, bares e restaurantes, universidades privadas (Belas Artes, ESPM, FAPCOM, Paulistana, UniFai), colégios particulares, escolas estaduais e municipais, creches, etc.

Muitos moradores o rotulam como elitizado, e também não poderia ser diferente, devido à existência no bairro de edifícios com arquiteturas modernas, casas e mansões cercadas, carros luxuosos, vilas fechadas, shopping center, restaurantes de diversas gastronomias, bares por todos os lados, academias com infra-estrutura moderna, centros de beleza, assim por diante.

As crianças da escola, em sua maioria residem na região. Aquelas famílias que, mesmo residindo em bairros mais distantes, optaram pela instituição atribuem o fato ao acesso facilitado pela grande malha de transporte público (metrô, ônibus e vans).

Como morador do bairro e ex-aluno desta mesma escola em que atuo, encontro com muita frequência os/as alunos/as, pais e responsáveis nas vizinhanças da instituição. Percebo muitos dos alunos brincando e realizando outros tipos de práticas corporais na rua. É bem comum participarem dos eventos que o Sesc Vila Mariana fornece e que terminam por se transformarem em temas de comentários na escola.

Mapeada a região, percebe-se que no entorno da escola existem muitos espaços públicos e privados em que as manifestações corporais são contempladas pela população, e em muitos destes as lutas estão presentes. Outro aspecto importante para que possamos entender a razão da escolha das lutas como foco do projeto desenvolvido, foram os objetivos do plano de ensino. Um deles era o de ampliar e aprofundar o repertório de conhecimentos sobre as lutas presentes em nossa sociedade. Como vimos, a região possui algumas academias e outros lugares para a prática das lutas.

O ano de 2007 era meu segundo ano de trabalho na rede estadual de ensino como professor efetivo e, tive algumas dificuldades com a quantidade de alunos/as por sala, com o diálogo entre as crianças e com os planos de ensino das 1^o as 4^o séries no ano anterior. Minhas experiências até então, limitavam-se à atuação em uma única escola privada na qual lecionara por 7 anos, sendo que, nos dois anos finais, trabalhava como professor de Educação Física e coordenador de práticas pedagógicas de Ensino Fundamental e Médio.

Com base nessas experiências, o primeiro contato com a rede pública foi acompanhado de algumas resistências por parte das crianças, professores/as, direção e

coordenação, diante dos métodos adotados nas aulas. Também tinha minhas resistências quanto à situação nova, inclusive com relação aos colegas. Assim, a luta o conflito não era unilateral.

Porém, o primeiro ano na nova instituição se passou e, em função das diversas confusões em função dos meus planos ensino, realizei uma auto-avaliação do trabalho desenvolvido e percebi a necessidade de contemplar, também, outras manifestações da cultura corporal no currículo e não somente as costumeiras esportes, jogos e brincadeiras.

Dado que já dispunha de um certo conhecimento sobre as crianças, a escola e a comunidade, resolvi distribuir certas manifestações da cultura ao longo das séries escolares, e um detalhe influenciou fortemente na escolha das lutas para as terceiras séries.

No ano anterior, havia enfrentado certas dificuldades com algumas turmas de segunda série no quesito brigas. Fui questionado pela direção e por alguns pais de alunos/as da escola, sobre as constantes brigas das crianças durante as aulas de Educação Física. Tendo em vista que repensar a prática é algo importante para rever acertos e equívocos, senti que deveria prosseguir com o trabalho que focalizava as manifestações mapeadas no começo do ano letivo pois, em determinadas, turmas as aulas pareciam um simples passeio pelos temas, algo como um currículo turístico, em que os assuntos são vistos superficialmente, sem ampliá-los nem tampouco aprofundar os conhecimentos.

Porém, queria mudar meus objetivos, aquele cenário superficial não estava contemplando os objetivos traçados no começo daquele ano letivo. Era preciso “ir mais além”.

Contudo, decidi traçar um currículo na perspectiva cultural e isto não implicava tão somente em dialogar mais com os alunos e alunas mas, reconhecer a cultura destes/as no espaço escolar, incentivá-los/las a questionar sobre o mundo e sua realidade, proporcionar condições para que interfiram no cotidiano, construir identidades, mobilizar desejos, estudar, ampliar e aprofundar as manifestações corporais traçadas no mapeamento, dentre outras.

Neste sentido, e percebendo que na região existem diversas práticas corporais que são manifestadas diariamente entre as crianças que estudam na escola, resolvi contemplar o estudo da manifestação “luta” durante o ano letivo de 2007 para as terceiras séries do Ensino Fundamental.

Importante explicar este momento, pois a forma com que abordamos determinadas questões na escola e como elaboramos os planejamentos, permite-nos reconhecer como as pessoas pensam sobre suas experiências, como são formadas suas histórias na sociedade incluindo as compreensões conscientes e inconscientes, e as formas culturais disponíveis dos indivíduos, das quais tais compreensões são constrangidas ou possibilitadas. Não são naturalizados e descontextualizados, “as coisas não acontecem do nada”.

No entanto, poderia tão somente elaborar um plano estratificado, com aulas montadas dia-a-dia para ampliar os conhecimentos das crianças no que se refere às lutas. Contudo, o que estava em jogo não era somente o aprendizado das lutas, mas também, quebrar preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes”, de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação da pluralidade cultural, que desafiem os discursos preconceituosos que constroem as diferenças.

Ao longo do ano letivo de 2007, algumas questões multiculturais foram surgindo e como comentado, entender e saber os significados que as crianças trazem a respeito das lutas, enquanto práticas corporais, foi de suma importância para a elaboração do plano de ensino.

Algumas crianças já traziam determinados conhecimentos vivenciais, já haviam praticado em uma escola ou academia, diziam que sabiam tudo. Outras, por sua vez, não gostavam nem de comentar, na voz dos calados, luta não entrava no seu dicionário.

Mapeando os saberes sobre o que conheciam, identificamos que as três turmas das terceiras séries possuíam distintos conhecimentos sobre as lutas. Como exemplo, em uma sala a capoeira foi citada e em outra não.

De início, solicitei aos alunos/as que realizassem uma pesquisa que se configurava pelas respostas à seguinte pergunta: O que são lutas? Entreguei a todos/as uma folha de sulfite para que estas respostas voltassem às minhas mãos a fim de avaliar seus conhecimentos sobre lutas e, também, com vistas à avaliação ao final do ano letivo.

Algumas crianças de antemão, já rebatendo e resistindo à atividade, disseram que não sabiam nada sobre as lutas e que não iriam fazer a pesquisa. Neste caso, lhes informei que, se por algum momento, não conseguissem lembrar de nada ou não quisessem fazer a pesquisa, poderiam entrevistar alguma pessoa da família ou amigo perguntando o que conheciam acerca daquela prática corporal. Desta forma, poderiam também contribuir com o projeto e assumir uma das funções como aluno/a, dentre tantas outras, que é, pesquisar.

Na aula posterior, perguntei sobre a pesquisa solicitada, quem havia feito ou quem tinha perguntado sobre as lutas para alguém. É importante ressaltar que mesmo aquele/a que diz que nada sabe ou que nada quer fazer, também está inserido na educação atual, e mesmo negando e resistindo a certas propostas, também pode demonstrar sua forma de expressão. Mesmo assim, indaguei os alunos que não fizeram e que nem ao menos perguntara a alguém. Enquanto uns disseram ter esquecido, outros/as não responderam nada.

Vale lembrar que, na escola, às vezes, valorizamos somente aqueles que possui certas afinidades com determinadas atividades, aqueles que os pais ajudam, que possuem uma história de vida aliada com os ditames da cultura dominante, ou então, de maneira paternalista, alisamos aqueles advindos da população mais carente no quesito econômico, promovendo assim mais exclusões e segregações entre as pessoas.

Tentando socializar as respostas tanto na folha de sulfite, como nas vozes daqueles que não escreveram, fui à lousa e comecei a escrever e reconhecer os conhecimentos que as crianças possuíam sobre as lutas, solicitei-lhes que escrevessem as idéias dos colegas na mesma folha de sulfite que levaram para casa. Com isto, ao mesmo tempo em que escrevia suas respostas na lousa, também dialogava com as crianças em relação ao que tinham pesquisado:

Luta é briga professor, é coisa de doido.

Porque coisa de doido? Quem luta é doido?

É Prô, tem que sair sangue, os cara ficam se batendo.

Além destas, também disseram: “que é um esporte”, “que é bater, morder” “tem que dar chutes e socos”, “cabeçada”, “defesa”, entre outros.

Após manifestar e compartilhar os conhecimentos sobre as lutas na visão dos alunos, começamos a fazer relações com seu cotidiano, neste caso, procuramos mapear a ocorrência de algum tipo de luta na região em que moravam e se alguém já praticava algum tipo de luta.

Mapeando os saberes sobre o que conheciam, identificamos que as três turmas das terceiras séries possuíam distintos conhecimentos sobre as lutas. Como exemplo, em uma sala a capoeira foi citada e em outra não.

Após este mapeamento com referência à manifestação que seria abordada, realizamos uma votação para eleger qual luta iríamos iniciar o projeto. Os estudantes de uma das turmas mencionaram capoeira, judô, boxe, vale-tudo, “ramanan”, karatê e luta-livre. A partir daí, escrevi esses nomes em uma folha de papel pardo e pedi para que cada criança da sala votasse em uma luta para classificar a ordem que estudaríamos tais práticas.

Com base nos resultados dessa eleição, a primeira luta a ser abordada seria o judô. Para tanto, precisávamos planejar e estruturar as ações para o estudo desta prática.

Assim, recorrendo à participação dos alunos e alunas, estruturamos o que poderíamos aprender sobre o judô. De início, citaram que precisaríamos estudar os golpes, a história, como se ganha uma luta, quais os uniformes, por que algumas lutas possuem faixas, a pontuação e quem inventou.

Diante de tamanha curiosidade, vale abrir um parênteses e comentar esse fato. O acesso ao mundo globalizado esta cada vez mais fácil, cada hora sabemos mais e mais a respeito do que acontece no mundo por intermédio das mídias impressas, faladas e escritas (televisão, internet, rádio, etc.), porém, como estas notícias são veiculadas e postadas para a sociedade também são motivos de questionamentos, para tanto, quando as crianças levantaram estes aspectos sobre a luta de judô, fui averiguar como se configurava esta manifestação.

Como até o momento, não tinha proposto nenhuma vivência corporal, permanecendo apenas no campo das idéias, propus uma ida à quadra para realizar algumas experiências. Perguntei-lhes como era a luta de judô, o que achavam que acontecia. Solicitei que formassem grupos e que cada grupo tentasse realizar uma luta de judô ao seu modo. Como deixei aleatória a escolha dos grupos, percebi que os meninos formaram seus grupos e as meninas formaram os delas (fato compreensível). Contudo, diante da proposta, as meninas que disseram não se sentirem confortáveis em realizar a vivência e não a fizeram.

Enquanto os grupos dos meninos praticavam, agarrando, chutando, socando, as meninas permaneciam sentadas. Vale lembrar, que além da vivência, havia solicitado que escrevessem como organizaram suas lutas, quais movimentos realizaram e o que acontecia durante a prática para que depois cada grupo pudesse explicar como é que chegaram à sua organização. Enquanto os meninos praticavam, as meninas permaneceram sentadas, algumas conversando sobre outros assuntos e outras tentando escrever sobre a luta de judô. Percebi que tinham uma certa dificuldade com o tema. Sentei-me ao lado delas no chão da quadra e começamos a conversar porque não estavam tentando realizar a prática. A aluna Jéssica assim se posicionou:

Isso é coisa de menino, Prô!!!

Menina não briga!!!

Porque não brincamos de pega-pega?

Expliquei-lhes que naquele ano iríamos estudar as lutas que conhecíamos e disse também que não eram só os meninos que faziam. Porém, como logo percebi, esta prática estava distante da vida daquele grupo, lutas, naquele momento era “coisa” de menino mesmo. Percebi que, ao longo do trabalho, muitas confusões sobre as lutas surgiram, as crianças, não de modo geral, entendiam que na maioria das vezes tinha que socar e chutar, tinha que “sair sangue” e analogicamente comparava as lutas com as brigas que aconteciam e que ocorriam na vida destes/as. Além do que, durante as aulas identifiquei também certos preconceitos e discriminações quanto as relações de gênero pois, para uma grande parcela dos alunos/as lutar era “coisa de menino”, “meninas não lutam, prô”.

Antes do início dos trabalhos não pensei em determinadas questões, como por exemplo, a vivência destas práticas com as meninas. Não passava pela minha cabeça a possibilidade desta manifestação cultural trazer este tipo de problema. Sai daquela primeira situação de conflito pensando no que poderia trazer a prática do judô, para as práticas da sala, e como este assunto poderia influenciar também o cotidiano das meninas.

Na aula seguinte, organizei uma roda de conversa na quadra e pedi para que cada grupo explicasse o que fizeram da prática de judô. Alguns grupos tentaram explicar o que

escreveram e o que não escreveram, mas experimentaram. Os grupos dos meninos explicaram as suas formas de lutar judô, porém o grupo das meninas nada disse. É evidente, não se sentiam conhecedoras daquela prática. Perguntei porque não fizeram nada e, novamente, emergiu o discurso de que as lutas eram coisas de meninos. Nisto, os meninos concordaram também:

É Prô, menina num luta não!!! Deixa elas pra lá, e vamo luta!!!!

No momento, não julguei pertinente discutir esta questão. Segui o que eles pediram e fomos tentar organizar a prática como forma de entender o que está prática representa, ou seja, realizar uma leitura da luta.

Pedi então, que duas crianças fossem ao centro e demonstrassem como era a luta de judô, dois meninos se prontificaram a realizar a prática. No centro do “combate”, empurraram-se, agarraram-se, chutaram-se, enquanto os demais permaneciam observando. Pedi para que parassem para podermos entender o que estava acontecendo e, nisto, o aluno Cristiano disse que aquilo não era judô. Pedi que explicasse melhor como era o judô. Ele foi ao centro acompanhado de um colega e realizou um determinado movimento, que consistia em segurar a pessoa pelos braços e passar uma rasteira para poder derrubá-la. O Cristiano contou à turma que já praticara judô há um tempo atrás, porém, não sabia muito mais do que aquele movimento que havia demonstrado. Neste instante, solicitei que as crianças realizassem o movimento a fim de sentirem como é realizado um golpe de judô. Entretanto, não sabíamos o nome daquela técnica, nem como deveria ser feita, simplesmente coloquei-os em ação e em confronto a partir dos conhecimentos que o Cristiano trouxe à turma.

Vale ressaltar que ao reconhecer o universo cultural dos alunos/as, um componente importante na prática pedagógica é libertado e deve ser contextualizado na escola. Trata-se das “vozes” dos alunos. A “voz” refere-se à gramática cultural e à bagagem de conhecimento que os indivíduos utilizam para interpretar e articular a experiência.

O conceito de “voz” é importante, pois alerta os professores para o fato que todo discurso é situado historicamente e mediado culturalmente, e parte do seu significado deriva da interação com os outros.

No entanto, entendemos que, somente reconhecer o que o aluno/a já sabe pode-se correr o risco de “cairmos” em um relativismo cultural, para tanto precisamos ressignificar, ampliar e aprofundar na escola, os conhecimentos e os saberes obtidos nas suas culturas experienciais.

Além do que, nas vozes ouvidas percebia-se a diferença entre meninos e meninas durante as aulas. Enquanto os homens exercem papéis de virilidade, masculinidade e força, as mulheres assumem posições secundárias a determinados assuntos, como as “lutas” por exemplo.

Os discursos são formados em condições patriarcais, em que as mulheres são consideradas como o “sexo frágil”, aptas a realizarem funções de dona de casa, ou no caso das aulas, preferiam práticas ditas como femininas, brincar de boneca ou de pega-pega. A diferença estava ali marcada. Apesar de assistirmos muitas mulheres que resistem a esta identidade, são consideradas masculinizadas.

Continuando o projeto, distribuí a turma em duplas pela quadra e entreguei-lhes uma ficha com diferentes golpes do judô, para que conhecessem mais a respeito sobre a luta e solicitei que realizassem uma leitura do texto e das imagens (as fichas, todas diferentes, continham o nome e desenho de duas pessoas realizando um golpe de judô). A atividade proposta consistia em analisar o golpe e descrever sua técnica, para tanto, precisariam “imitar”. Após explicarem e vivenciarem os golpes, as duplas realizaram uma apresentação para explicar como era o golpe e qual seu nome. Expliquei que na maioria das vezes o nome

do golpe do judô se equivale ao gesto/movimento que está sendo feito. Nestas fichas os nomes dos golpes eram todos em japonês. Isso causou um certo “burburinho” entre as crianças pois, não conheciam muito a respeito da língua japonesa, além do que algumas palavras em japonês traziam conotações engraçadas sobre como era falado.

Importante ressaltar que, durante esta aula, as duplas preservaram a igualdade de sexo. Ocorre que, não tínhamos colchonetes para todas as duplas e, então, pedi que as crianças tentassem realizar a prática sem o equipamento e que tentassem vivenciar outros gestos típicos do judô, além daquele apresentado pelo colega. Além disso, que também pudessem conhecer os golpes construídos historicamente desta luta. Algumas meninas tentaram realizar a prática e disseram que era muito difícil. Algumas duplas de meninos também contaram que não era fácil. Em resposta a esta constatação dos/as alunos/as, comentei que as pessoas que lutam judô passam muito tempo de suas vidas praticando e treinando a luta e que, na escola, a intenção das aulas não era que saíssem dali como lutadores de judô, mas sim, aprendessem e ler certas práticas presentes na cultura.

Após esta atividade de ampliação de conhecimento, disponibilizei um vídeo que mostrava como era realizado o golpe pelos atletas, solicitei que assistissem e fizessem relações com a vivência que foi estudada nas aulas anteriores. Se estávamos fazendo da mesma forma que o atleta fazia, como era o nome do golpe realizado no vídeo. Solicitei que fizessem comparações entre as fichas e as imagens. A turma comentou que alguns golpes mostrados não estavam nas fichas.

Dando continuidade ao projeto, e como forma de compreensão e leitura da luta de judô, indaguei os sobre como era atribuída a vitória no judô. Para as crianças ganhar a luta era tão somente jogar para fora do “colchonete” ou derrubar “três vezes o adversário”, neste caso, precisaríamos aprofundar mais este conhecimento. Expliquei aos alunos/as que não iríamos realizar a prática baseada no que os ou as atletas do judô faziam, mas tínhamos que entender como é que o judô foi construído historicamente e que existiam algumas regras para a prática.

Com isto fomos a quadra para tentar realizar esta prática como ressignificação dentro do contexto escolar. De momento, sabíamos que para ganhar a luta teria que tirar do colchonete ou derrubar três vezes o adversário. Sendo assim, as crianças realizaram a prática com este conhecimento estabelecido anteriormente.

Durante a prática percebi que as crianças, mesmo com estas regras estabelecidas ainda tinham dificuldades em praticar a luta. Alguns davam socos e chutes. Neste momento, conversei com as crianças do porque de chutar e socar, se nas fichas que tínhamos feito a leitura dos golpes não havia nada que parecesse com o que estávamos praticando.

Voltamos às vivência e tentamos realizá-la com este tipo de leitura sobre a manifestação. Não podia dar socos e nem pontapés e para ganhar teria que jogar para fora do colchonete ou derrubar três vezes o adversário/a.

Com base nesta prática percebi que as crianças realizaram uma leitura daquilo que haviam proposto. Mesmo assim, era preciso, naquela ocasião demonstrar uma luta de judô feita pelos/as atletas para que pudessem conhecer melhor sobre a luta e também identificarem como é que ganhava-se a luta, qual era o espaço para a prática, se existiam “juízes”, se existiam pontos pois, no mapeamento feito no começo do ano letivo identificamos que a luta de judô possuía pontos.

Sendo assim, levei-os/as até a sala de informática para assistirem vídeos de lutas de judô. É importante comentar o seguinte aspecto neste momento. Ao propor esta visita a sala de informática para realizar uma leitura da prática de atletas e aprofundar sobre os conhecimentos do judô também queria , naquele momento que fizessem relações com as questões de gênero encontrada no início do projeto. Para tanto , nos vídeos propostos , existiam lutas de homens e mulheres.

Até aquele momento a turma ainda resistia em entender que as mulheres também faziam parte desta manifestação, para eles/elas o judô era uma prática masculina e quando “passei” o vídeo em que duas mulheres disputavam um título olímpico, as crianças debruçaram-se sobre um conhecimento que até então não haviam “enxergado” ou percebido, o de que as mulheres também são praticantes de lutas.

Algumas crianças, tanto meninos quanto meninas, ficaram espantadas em assistir uma prática feminina, retificaram-se, assim, algumas idéias sobre as questões de gênero e poder surgidas no início do projeto. Perceberam que a luta de judô não era um “bicho de sete cabeças”, que na realidade homens e mulheres praticam esta luta, não é privilégio só de uma parcela da sociedade em desfrutar desta manifestação cultural. A proposta era aproximar as crianças de um conhecimento que até então não disponibilizavam.

E, mesmo assim, foi preciso entender porque, as mulheres disputavam entre elas e os homens entre eles. A discussão neste assunto vai além. O que fica claro nos jogos olímpicos são as diferenças culturais que precedem as situações históricas. O discurso masculino permanece. E mesmo as mulheres participando dos jogos olímpicos, estas não podem competir com os homens, pois o que esta marcado são as diferenças biológicas que foram construídas ao longo do tempo. A mulher para o discurso biológico continua sendo o “sexo frágil”, e suas “habilidades” não são comparáveis as dos homens.

E preciso compreender que diversas práticas construídas historicamente nos mostram esta diferença marcante entre homens e mulheres, em igualdade de condições (de treinamento, por exemplo) não saberíamos quem iria se sair bem durante esta prática.

Importante comentar que, conforme percebi, não basta mostrar tão somente os vídeos ou outras mídias para as crianças, é necessário discutir sobre as questões que estão sendo fomentadas durante o projeto. No caso, trazer um vídeo que mostrasse a luta entre mulheres, fez-se necessário para o entendimento e aprofundamento das questões de gênero, pois, a turma possuía uma certa idéia respeito, a de que as mulheres não poderiam praticar qualquer tipo de lutas e mesmo praticando, não estão aptas a lutarem com os homens. Isto também ficou claro quando discutimos as outras lutas mapeadas no começo do ano letivo.

Mesmo desmistificando algumas das questões de gênero encontradas, ainda precisaríamos ampliar e aprofundar alguns conhecimentos da luta de judô. O envolvimento das crianças com a luta estava crescendo e assim percebi ser necessário estudar como esta prática configurou-se ao longo do tempo.

Durante esta aula em que assistimos os vídeos, também questionava como é que as pessoas estavam lutando, se havia alguma semelhança com o que estávamos fazendo e o porque de determinadas regras que estavam ocorrendo. As crianças, neste instante, começaram a perceber também que existiam regras na luta de judô que não condiziam com a luta que estavam realizando.

Como exemplo, na prática dos atletas, diversas vezes estes saem do “tatame”, ou são derrubados varias vezes e mesmo assim não ocorre o final da luta. Outra relação importante que as crianças observaram foi o de que, ao assistir a luta, viam que no canto de cima da tela do computador tinham alguns números e algumas legendas e perguntaram pra mim o que aquilo queria dizer, no momento só disse que aquilo fazia parte da pontuação. Não queria colocar muitas informações naquele instante. O importante neste dia foi que as crianças saíram dali com algumas dúvidas e que teriam que ser descobertas em outra aula, outra ocasião.

Para tanto, diante de tantos questionamentos, trouxe aos alunos/as uma apresentação elaborada em power point sobre a história, a pontuação, as faixas, onde era realizada e alguns significados da luta. Estes dados foram retirados de pesquisas que fiz na internet, tanto na confederação brasileira de judô, como em outros sites referentes a prática.

Nesta apresentação, alguns questionamentos referentes aos vídeos vistos na aula anterior começaram a serem respondidos. Conteí a eles/as sobre a história do judô, como foi criada e de onde surgiu. Neste momento comentei com as crianças que estas histórias são contadas de diferentes maneiras também, não há uma verdade propriamente dita quando se fala de histórias. Mesmo assim, achava pertinente trazer alguns conhecimentos sobre o judô, até para que as crianças acreditem que as coisas ou as práticas que acontecem na vida e no cotidiano não são formas naturais, há sempre um contexto.

Ressalto que os/as aluno/as trabalhavam com uma ficha de registro em que escreviam, desenhavam e opinavam sobre algumas aulas. Este material permanecia comigo para evitar perdas e extravios. Foi importante trazê-las em todas as aulas para que pudessem perceber a continuidade dos trabalhos.

Em conversas informais com os alunos/as de outras séries, fiquei sabendo que a Fabiana, aluna da 3ª série, já havia praticado judô. Pedi-lhe que trouxesse o quimono e as faixas e, também, que explicasse algumas características da luta para os alunos/as da terceira série. Este momento foi importante, pois ao tratar-se de uma menina que conhecia a modalidade e estava ali diante da turma, as crianças puderam ratificar que as meninas também praticam, e que existem lugares na sociedade, no caso, uma academia, que também abriam espaços para elas.

Ao final do projeto, fomos novamente à quadra e realizamos uma luta de judô. Neste dia, todos os conhecimentos discutidos durante as aulas estiveram em questão. A maioria da sala participou e praticou, confrontando duplas homogêneas e mistas, para que fosse possível perceber como cada um/a lutava, quem, em sua maioria, vencia e qual seria a razão disto. E as regras estabelecidas pela sala foram travadas. Não estávamos ali para reproduzir a luta de judô produzida pelos discursos dominantes mas, construir as outras formas de praticar o judô em que as relações de poder se tornassem desestabilizadas e de forma igualitária.

Questionei essa experiência junto à turma. Por mais que tenham quase a mesma idade e o mesmo tamanho, os meninos ganhavam as lutas e foi necessário discutir porque isto ocorria. Para eles/as, os meninos possuem uma força e uma intimidade maior com as lutas. Isto nos leva a pensar que não podemos deixar “passar” algumas questões subjetivas que transparecem no entorno escolar. Era importante que a turma soubesse porque certas práticas favorecem determinados grupos.

Também realizamos uma avaliação somativa no final deste tema, para identificar o que aprenderam e o que não aprenderam sobre a luta, e como forma de saber quais caminhos poderiam ser traçado dali por diante.

É fato entender que vivemos em uma sociedade sexista e sabe-se que as mulheres foram e são muitas vezes subjugadas e excluídas de determinadas situações sociais e culturais. Apesar do projeto prosseguir abordando outras lutas mencionadas por ocasião do mapeamento, julgamos que as turmas da terceira série não conseguiram livrar-se por completo dos preconceitos iniciais. Vale ressaltar que se trata de uma tarefa coletiva e não somente das aulas de Educação Física. Contudo, após muitas discussões, práticas, estudos, momentos em que as aulas não fluíam e outros, onde tudo corria com tranqüilidade, percebi, ao final do ano letivo, que tanto meninos como meninas puderam apropriar-se, ampliar e aprofundar seus conhecimentos sobre as lutas nas aulas, e conseqüentemente quebrar certos preconceitos no que diz respeito as “diferenças” marcadas no início dos trabalhos, mediante uma efetiva e crescente participação de todos.

Relato 05 - Hip-Hop na escola

O trabalho “Hip–Hop na escola” foi realizado em 2009 na EMEF Jardim Educandário com as turmas de 4ª séries. A escola fica localizada no bairro Jd. Bataglia, na região do Butantã, é uma escola que funciona nos períodos da manhã e da tarde com 12 salas em cada período. No período da manhã atende apenas ao fundamental I e no período da tarde ao fundamental II. O objetivo do trabalho foi ampliar a leitura dessa manifestação corporal, tentando superar estereótipos e preconceitos que acompanham essas práticas.

A manifestação corporal foi escolhida a partir das discussões do Projeto Pedagógico da escola, que focou uma concepção de aluno como leitor e escritor do mundo e do desdobramento do Projeto Especial de Ação (PEA) que tinha como objetivo a aproximação entre a escola e a comunidade.

Após essas decisões coletivas e tomando como base as observações realizadas no ano anterior, nas quais percebi que alunos e a comunidade tinham as danças como um momento de lazer e diversão, escolhi as danças como manifestações corporais a serem estudada nas aulas de Educação Física.

Logo no início dos estudos, a manifestação era as danças: diferentes ritmos, o entendimento do que era dançar, para que dançar, onde dançar etc. Com o decorrer do trabalho percebemos que deveríamos focar os estudos em um ritmo específico, e decidimos pelo ritmo inicialmente chamado pelos alunos de black ou de hip-hop, mas que durante os nossos estudos percebemos que se tratava do break. O trabalho tomou esse rumo, pois percebi que para que os alunos entendessem mais sobre as danças e para que pudessem fazer leituras do mundo, como o proposto no nosso projeto pedagógico era necessário ampliar e aprofundar os conhecimentos de determinadas práticas corporais, para tanto, através das observações e anotações que fiz no início do trabalho percebi que o ritmo que mais dialogava com o grupo de alunos e com as propostas da escola era o break, até então chamado de black ou hip–hop.

Para iniciarmos essa discussão foi apresentado um texto que explicava o que era a black music⁸⁵ e o que era o movimento hip–hop⁸⁶. Ficou entendido que o hip-hop não era apenas a dança, mas um movimento cultural que engloba outras formas de manifestações artísticas, como o grafite, o RAP, o Mc, o DJ, o Streetball e o próprio break. Decidimos então que estudaríamos o movimento Hip–Hop, e não apenas a dança break.

Após essa definição, com o objetivo de aproximar a manifestação dos alunos, utilizamos a leitura de alguns vídeos para iniciarmos o estudo. Utilizamos trechos dos filmes: O poder do ritmo⁸⁷ e Entre nessa dança Hip – Hop no pedaço⁸⁸. Os trechos apresentavam como eram as disputas de danças entre aqueles grupos, e outras formas de manifestação artística dentro da cultura hip-hop como a presença do MC (mestre de cerimônia) nessas disputas, as roupas utilizadas, e os adereços.

A leitura e a interpretação dos gestos presentes nos vídeos nos ajudaram a alimentar as nossas práticas, pois os alunos com pouca experiência nessa dança usaram muitos movimentos vistos nos filmes para a construção da sua forma de desafiar os colegas.

Paralelamente a realização do trabalho, eu buscava informações sobre a cultura hip–hop, pois até então eu pouco conhecia sobre essa manifestação. Pesquisei textos, filmes, músicas enfim tudo o que pudesse me ajudar nas práticas pedagógicas. Trocando ideias com uma colega de profissão, a professora Cindy Cardoso de Siqueira, da EMEF Anézio Cabral, que fica na cidade de Osasco, fiquei sabendo que ela também estava trabalhando com aquela manifestação corporal na sua escola com os grupos de 3º e 4º séries. Decidimos realizar

⁸⁵ Conforme o sítio www.wikipedia.com.br acessado em 04/ 03/2009

⁸⁶ Conforme sítio www.culturahiphop.com.br acessado em 04/03/2009

⁸⁷ O poder do ritmo. EUA: Sony Pictures, 2007

⁸⁸ Entre nessa dança: Hip-Hop no pedaço. EUA: Sony Pictures, 2004

trocas entre nós professoras para que pudéssemos ampliar o nosso conhecimento a respeito daquele movimento cultural. Trocamos vídeos, textos, músicas e esses materiais foram enriquecendo e melhorando o nosso entendimento sobre o que era o movimento hip-hop.

Na escola as práticas de dança continuavam, e muitos alunos relatavam que estavam assistindo clipes para conhecer mais passos e movimentos. Foi nesse momento que pensei em filmar as nossas danças para que os alunos pudessem observar a gestualidade, o que estavam tentando dizer com aqueles movimentos, o que não estava de acordo com as suas representações, o que poderíamos mudar, enfim precisávamos ler as nossas práticas, assim como havíamos lido os filmes trazidos pelos alunos no início do trabalho.

Realizamos a filmagem dos nossos desafios, e a partir da leitura do nosso vídeo algumas questões foram levantadas: “as meninas não estão dançando”; “os movimentos estão muito simples”; “precisamos provocar mais, desafiar mais”.

Com esse material em mãos, e com os estudos que continuei fazendo com a professora Cindy, que também havia filmado os seus alunos, resolvemos fazer uma troca desses vídeos. Isto é, os meus alunos assistiram o vídeo gravado na EMEF Anézio Cabral, e os alunos dela assistiram os vídeos gravados na EMEF Tte. Alípio A. Serpa.

Essa atividade contribuiu muito para a leitura da prática do hip-hop por parte dos alunos. As observações feitas por eles ampliaram o olhar para essa manifestação. Algumas observações: “eles realizam os desafios em duplas, nós realizamos em grupos” (como havíamos visto nos filmes), “eles usam outro estilo musical, o psy”, que segundo os meus alunos não servia para realizar desafios de break, “eles fazem muitos movimentos da ginástica”, “as meninas dançam muito mais do que as meninas da nossa escola”. Após assistirmos esses vídeos retomamos nossas práticas, mas com o formato visto no vídeo dos alunos de Osasco e algumas duplas optaram pelo psy como música para realizar o seu desafio.

Depois desse novo formato de desafios, agora em duplas assistimos a um vídeo com o campeonato mundial de b-boys, no qual as batalhas são realizadas em duplas. Nesse vídeo a presença do brasileiro Pelezinho empolgou bastante os alunos, que passaram a perguntar quem era ele, o que ele fazia, como fazia para estar naquele campeonato. Logo depois, realizamos - a leitura de um texto sobre o b-boy Pelezinho⁸⁹, no qual ele relatava as dificuldades que passou e os preconceitos que sofre por ser um b-boy.

As nossas práticas continuavam, e algumas dificuldades começaram a surgir, os meninos afirmavam que as meninas não sabiam dançar e que o break não era dança para mulheres. A partir daí, as meninas começaram a ser recusar a dançar, porque os meninos ficavam rindo. Esse episódio chamou-me a atenção que todos os filmes e textos que haviam sido apresentados aos alunos só mostravam os homens, o que reforçava a representação dos alunos. Para questionar essa representação, selecionei vídeos da internet, nos quais mulheres dançavam o break, inclusive em desafios contra homens, acrescentei também vídeos de crianças (meninas) que apresentavam movimentos mais simples, o que facilitou a prática por parte das meninas, e fez com que a ideia do break como uma prática apenas masculina fosse desconstruída.

Ainda com o intuito de reforçar que o break é uma prática corporal que pode ser realizada por meninos e meninas, realizamos a leitura do texto: B-Girl: o break feminino⁹⁰, que relata as experiências das meninas nesse estilo de dança.

Essas atividades que realizamos para que os alunos fizessem as leituras das danças realizadas por vários grupos sociais, homens, mulheres, crianças, campeonato mundial, vídeos caseiros, enfim todas essas formas de se dançar o break, possibilitaram aos alunos uma

⁸⁹ PRETO, M. O mano invertebrado. Revista Época on line, Janeiro de 2009.

⁹⁰ LUZIA, I.G. Do sítio www.viracao.com.br acessado em 07/04/2009.

ressignificação daquela dança, isto é, eles passaram a produzir as próprias formas de se dançar o break de acordo com o entendimento que tiveram sobre aquela prática. Nessa dança produzida pelos alunos, valia movimentos de outros ritmos, mímicas, movimentos da capoeira e das ginásticas, sempre com a intenção de um diálogo entre os seus praticantes.

Com as práticas da dança fervilhando, recordamos que hip-hop era composto por outras formas de manifestação artística, e um dos personagens dos desafios estava ficando de fora das nossas práticas, o MC (mestre de cerimônia) que é a pessoa que media os desafios de dança. Para mostrar melhor o que era e o que fazia um MC, assistimos um trecho do programa “Manos e Minas” da TV cultura – o programa era assistido por muitos alunos -, onde havia uma batalha de MCs. Os alunos fizeram algumas observações como: “O Mc precisa fazer rimas e agitar a galera durante os desafios”. Após o entendimento da função do MC no Hip-hop, incorporamos um MC nas nossas práticas de dança. Porém essa prática foi muito difícil porque fazer as rimas de improviso era muito difícil para todos, dessa forma, o MC, nas nossas aulas, tornou-se um apresentador dos b-boys e das b-girls.

Nas aulas seguintes nos dedicamos também a uma análise do que era a música RAP (ritmo e poesia ou revolução através das palavras). Muitos alunos afirmaram que o RAP não é um estilo de música para dançar, era apenas para ouvir e manifestar-se. Construímos então um RAP da própria turma tentando falar sobre o hip-hop na nossa escola. Nessa análise sobre as letras das músicas RAP nacionais, os alunos perguntavam o que era periferia, onde ficavam determinados bairros, porque algumas letras só contavam coisas ruins. Ao final da discussão percebi que muitos conhecimentos foram ampliados e aprofundados naquele momento de discussão, um exemplo está na fala de uma garota que perguntou se fazer aquelas músicas e dançar daquele jeito ia mudar a realidade das periferias. Um aluno prontamente respondeu que não iria mudar, mas que servia para mostrar para os outros a realidade daqueles lugares. A partir dessa fala, entendi que alguns alunos superaram a ideia de que os dançarinos do break e os cantores de rap eram “maloqueiros”, como uma boa parcela da população os classifica como já havíamos lido em dois textos.

Continuando a tematização do hip-hop, entramos no estudo do grafite. Realizamos uma discussão sobre o que o grafite quer dizer, o que quer transmitir, qual a diferença entre o grafite e a pichação. Nesse momento as discussões que ocorreram, foram abastecidas com ilustrações das duas formas de expressão para que os alunos refletissem sobre elas. Após essas discussões, criamos os nossos grafites, a partir da ideia que formamos sobre o que o grafite quer transmitir: a realidade das ruas.

Por último, partimos para o Streetball. Iniciamos comparando as semelhanças e as diferenças entre o basquete de quadra o streetball. Para isso, apresentei dois vídeos mostrando um jogo do basquete e de quadra um jogo do streetball, nos quais observamos as regras, o número de participantes, uniformes, espaços e gestos realizados. Registramos as diferenças e fomos para a quadra realizar o jogo.

Iniciamos a nossa vivência com o basquete de quadra utilizando as regras vistas no filme. O jogo praticamente não aconteceu, pois a todo o momento era parado por alguma infração nas regras. Em seguida, praticamos o streetball com as próprias regras da modalidade e o jogo, também, não teve um bom andamento. Os alunos diziam: “No streetball precisamos fazer manobras com a bola e nós não estamos conseguindo.”; “O jogo está igual ao basquete de quadra, pois ninguém consegue fazer manobras com a bola.”

Na aula seguinte levei um vídeo retirado da internet com várias manobras, em alguns vídeos as pessoas ensinavam fazer a manobra e em outros só demonstravam. Esse vídeo ajudou bastante na construção das manobras com a bola de basquete, e durante algumas aulas essas tentativas eram realizadas antes dos jogos. Mesmo após algumas aulas, esse jogo não acontecia muito bem por conta das dificuldades apresentadas com relação às regras. Nesse

momento fizemos algumas modificações nas regras que permitissem que o nosso streetball acontecesse. Esse novo formato possibilitou que os jogos fossem mais interessante para os alunos e mais próximo do que eles entendiam como o streetball.

Criamos um novo vídeo, desta vez com as manobras do streetball que cada aluno conseguiu fazer ou criar, no formato de apresentação, como os vídeos vistos na nossa aula.

Esse estudo sobre a manifestação cultural hip-hop contribuiu para a desestabilização de algumas representações que os alunos possuíam sobre esta manifestação. O que era entendido inicialmente apenas como uma forma de se dançar, ao final do trabalho já era compreendido como um movimento cultural e de resistência composto por diversos elementos artísticos. Também notei que superamos ideias como a dança break apenas como uma prática masculina, assim como também as representações de que os participantes do movimento hip-hop eram “maloqueiros” ou bandidos foram questionadas.

Para finalizarmos o trabalho, assistimos o episódio Hip -Sampa – Hop do seriado “Cidade dos Homens” –, no qual em uma viagem para São Paulo os personagens Acerola e Laranjinha conhecem o movimento hip-hop, e vão descrevendo todos os elementos ali presentes. Esse filme teria sido interessante para iniciar o trabalho, porém tomamos contato com o material somente no final dos estudos, o qual foi trazido por uma aluna da escola da professora Cindy, mas mesmo assim contribuiu muito para a nossa avaliação final.

Com relação aos objetivos propostos pelo projeto pedagógico da escola e pelo PEA, conseguimos ampliar a leitura dos alunos a respeito de uma prática presente na sua comunidade, visto que eles passaram a entender um pouco mais sobre o hip-hop, o que demonstra que ele é um aluno leitor e escritor de mundo, interpretando e modificando as práticas sociais que ele participa. Já com relação a aproximação entre a escola e a comunidade, em todos os eventos que ocorreram na escola durante aquele ano, grupos de hip-hop dos bairros vizinhos estiveram presentes para realizar os desafios e para prestigiar as apresentações dos outros grupos. E no nosso último evento do ano, a mostra cultural, montamos um espaço da cultura hip-hop, onde além das exposições dos materiais (grafites, raps e vídeos) produzidos durante o trabalho, disponibilizamos materiais para que quem quisesse vivenciar aquelas formas de expressão pudesse experimentar. Disponibilizamos material para confecção do grafite, bolas de basquete para experimentar manobras do streetball e alunos ensinavam os passos para aqueles que desejassem se arriscar nos primeiros passos do break.

No dia da mostra cultural, outros grupos de hip-hop do bairro estiveram presentes na escola, participaram do espaço hip-hop que havia sido montado, e durante todo o tempo da mostra cultural circularam pelos espaços da escola. Alguns dos participantes do movimento vieram perguntar se não poderiam usar o espaço da escola para a prática do hip-hop aos finais de semana, ou no período da noite, enfim, estavam reivindicando um espaço para levar o hip-hop para dentro da escola. A partir dessas ações percebi que a comunidade aproximou-se da escola, pois querer estar dentro da escola com as suas práticas mostra-nos que eles se sentem parte daquele espaço, assim como a escola se aproximou da comunidade, pois passamos a entender um pouco mais o que significa aquela prática que nos rodeia diariamente.

Relato 06 - Ameba, Real, Chinesa, Baleado: protagonizando jogos de queimada

Ao iniciar o ano de 2010, o coletivo docente da EMEF São Miguel Paulista, localizada no Jd. Helena, bairro de São Miguel Paulista, zona leste de São Paulo, se reuniu para elaborar o Projeto Pedagógico da escola. Concordamos que um dos temas desse projeto seria o “protagonismo juvenil”, pois asseveramos a importância da criança e do jovem tornarem-se

sujeitos participativos na escola e na comunidade. Segundo Costa (2000), o termo protagonismo indica o agente de uma ação, o ator principal. Para o autor, o protagonismo juvenil é uma forma de atuação com os jovens, a partir do que eles percebem sobre a sua realidade. Apesar do conceito “protagonismo” divulgar algumas ideias neoliberais de sociedade, o projeto não pretendeu se alinhar a isso. Inicialmente, pensei que a ligação entre o “protagonismo juvenil” e a Educação Física escolar ocorreria por meio da socialização de jogos vivenciados e na transformação coletiva, pelos alunos e alunas.

Esse tema atende ao projeto Ler e Escrever da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Com base no Documento Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem ciclo II – Educação Física, juntamente com as colocações de Moreira e Candau (2003), no terreno do currículo, e Neira e Nunes (2006, 2009a, 2009b), no campo da Educação Física, o projeto teve como objetivo a leitura, a interpretação, a ampliação e a socialização dos conhecimentos concernentes às manifestações presentes na cultura corporal. Foi desenvolvido no 1º trimestre do referido ano, contemplando as quatro turmas de 5ª série do ensino fundamental.

Durante a primeira semana de aulas, em uma das turmas, os alunos e alunas me questionavam quando iríamos para a quadra para “brincar” e eu respondi que nesse momento nós devíamos saber o que estudaríamos. Essa semana consistiu em engendrar uma breve discussão acerca das brincadeiras que eles e elas conheciam e/ou que já tinham vivenciado, tanto nos espaços fora da escola que costumam frequentar ou na própria escola, em séries anteriores. Diversas brincadeiras surgiram nesse diálogo, porém a brincadeira de queimada foi enaltecida pelo grupo. Nessa discussão a respeito das brincadeiras, uma das alunas de uma das turmas contempladas no projeto fez o seguinte comentário: “Mas professor, nós não podemos brincar durante o intervalo. As inspetoras falaram que brincar é coisa de criança e que nós já estamos crescidinhos”. Em razão disso, conversei com as Auxiliares Técnicas de Educação (ATE). A partir dos meus posicionamentos, inferi que essa colocação por parte das mesmas possuía a intenção de garantir a segurança das crianças durante o intervalo, pois elas corriam pelo pátio, o que acarretava em muitos acidentes.

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

Neste momento, revisei o Documento de Orientações Curriculares, acima citado, a fim de selecionar as Expectativas de Aprendizagem que dialogavam com o projeto. Duas Expectativas foram pensadas inicialmente: Respeitar nas vivências e demais ações didáticas o direito de expressão dos colegas; Organizar e executar formas de brincar que visem ao envolvimento coletivo.

Combinamos que haveria “grupos de registro”: ao final de cada aula, um grupo ou um membro do grupo registraria em seu próprio caderno o que havia acontecido. Expliquei que era para observarem a aula, os seus ocorridos e possíveis conflitos, e não somente olhar para o jogo em si, ou para o time que ganhou ou perdeu. Enfatizei a importância do registro como forma de subsidiar o assunto tratado, para mantermos a sua continuidade.

Na aula seguinte solicitei à turma que descrevesse alguma queimada que haviam jogado ou que conheciam. Afirmaram que era a “queimada normal”. Em razão disso, expliquei o fato de que as queimadas recebem um nome de acordo com a sua localidade e de acordo com o grupo que as praticam. Dessa forma, entendemos que a queimada normal que conhecíamos naquele momento poderia ter outro nome, em outro lugar e época, mesmo sendo jogos iguais e que o contrário também poderia acontecer, ou seja, queimadas com o mesmo nome poderiam sofrer alterações em seus modos de jogar. Assim, definimos que essa queimada se chamaria “queimada com coveiro e com eliminação”, pois seguiam as características do jogo. Após o tempo necessário para a vivência do jogo, reuni o grupo e disse que observei conflitos e reclamações durante o jogo. O grupo que estava responsável pelo registro da aula disse que as reclamações eram porque alguns alunos e alunas haviam arremessado poucas vezes a bola. Então, sugeri que, para a próxima aula, a turma pensasse em maneiras de transformar esse jogo.

Na outra aula, as alunas e alunos trouxeram algumas ideias. Uma delas dizia sobre a mudança na forma de pontuar no jogo. Propus uma breve discussão em sala acerca dos conflitos gerados no primeiro jogo com algumas ideias pensadas. Disso resultou a modificação do jogo inicial, nomeada “queimada com coveiro e sem eliminação”. Por se tratar de uma queimada diferente daquela que conhecíamos inicialmente, houve pequenos conflitos no que tange à forma de se jogar essa queimada. Nos últimos minutos da aula, retornamos à sala e falei que havia observado alguns desentendimentos durante o jogo. O grupo responsável pelo registro da aula apontou que havia observado isso também. Alguns alunos e alunas concordaram com esse posicionamento, enquanto outros e outras o refutaram, dizendo que não haviam visto isso no jogo. O grupo que demonstrou acordo falou que era a primeira vez que estavam jogando essa queimada e que por esse motivo, podiam estar confusos. Ao questionar a turma sobre as falas, um dos alunos, apontou que: “a gente precisa conhecer bem a queimada. Se não, sempre vai ter confusão”. Questionei o porquê desse seu pensamento e ele retornou dizendo: “porque se tiver muitas regras diferentes na queimada, nós vamos ficar perdidos no jogo”. Ao término de sua colocação, perguntei à turma se concordavam com a fala desse aluno. A maioria demonstrou acordo, enquanto outras crianças preferiram não se manifestar. Então, decidimos que algumas coisas precisariam ser modificadas nesse jogo de queimada e combinamos isso para a próxima aula.

Nas aulas que seguiram, retomamos os registros do grupo e realizamos a modificação das duas queimadas já vivenciadas por essa turma e as praticamos. A nossa rotina neste momento foi a seguinte: no início da aula, escrevia na lousa algumas características dos jogos de queimada, com a ajuda da turma. Solicitava que as crianças falassem as suas ideias e propostas de modificações. Algumas delas preferiram não falar. Na sequência, íamos à quadra para vivenciá-las. Foi interessante notar que, por vezes, quando havia algum desentendimento durante o jogo, algumas alunas e alunos retomavam as discussões em sala e lembravam, aos colegas da turma, sobre estas discussões. Ao avaliar o projeto até o momento, constatei que as crianças se ajudavam e aprendiam ao lembrarem de algumas discussões. Percebi, então, que os alunos e alunas destas turmas já socializavam os saberes relativos aos jogos de queimada vivenciados.

Passadas algumas destas aulas, em uma das turmas, duas alunas me perguntaram se eu conhecia outras queimadas. Sugeri que elas questionassem à turma sobre isso e não houve retorno. Então, resolvemos ampliar nossos conhecimentos sobre os jogos de queimada. Solicitei uma breve coleta de dados com os familiares e amigos próximos sobre jogos de queimada que conheciam e marquei a nossa próxima aula na sala de informática para pesquisarmos mais sobre essa manifestação. Cabe aqui comentar que entre essa aula e a aula

no laboratório de informática, eu pesquisei em páginas da internet⁹¹ alguns jogos de queimada.

No início dessa aula na sala de informática, escrevi na lousa as páginas visitadas e sugeri que os alunos e alunas se direcionassem a elas, ficando livres para visitarem outras, se quisessem. Queimadas conhecidas como: queimada ameba, queimada real, queimada chinesa, queimada calabouço, queima-coração e baleado, estavam entre as queimadas pesquisadas. Durante essa aula, solicitei que as crianças, em duplas, registrassem em uma folha os nomes e algumas características destas queimadas. Em uma das turmas, a queimada baleado foi pesquisada na internet, porém, ao realizar a leitura de suas características, um aluno afirmou que essa queimada havia sido explicada pelo seu tio e que algumas características divergiam entre as duas fontes de coleta de dados, pois os jogos podem ter o mesmo nome e regras de funcionamento diferentes.

Neste momento do projeto, expliquei às turmas que tínhamos uma seqüência de atividades. Combinamos, por meio do diálogo, que esta seria: a eleição de uma destas queimadas pela turma, a sua vivência, a construção de materiais explicativos e a socialização com as outras turmas. A eleição das queimadas ocorreria, pois ao conversar com as alunas e alunos sobre a socialização dos jogos, elas e eles demonstraram que seria mais interessante se cada turma estivesse responsável por uma queimada diferente da outra turma.

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

Na outra aula, após observarmos os registros do grupo, mostrei à sala um texto que explanava a queimada eleita e solicitei que se separassem em grupos para a leitura e conseqüente discussão de como iríamos vivenciá-la. Cada grupo teve que responder e registrar em seu caderno as seguintes questões acerca do texto: O que é preciso acontecer para queimar o jogador/a da outra equipe?; Quais os nomes dos jogadores/as e suas funções no jogo?; Como se disputa a bola?; O que é preciso para a equipe ganhar o jogo?. Passado um tempo, sugeri que socializássemos e discutíssemos os registros com toda a turma. Neste instante, atuei como mediador dos apontamentos das crianças, solicitando que algum grupo falasse a sua resposta e sugerindo que os outros grupos se posicionassem a partir disso. Algumas crianças mantinham dúvidas sobre o jogo. Então, sugeri que essas dúvidas fossem colocadas para a discussão, a fim de solucioná-las.

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

Ao final de uma dessas aulas de vivência, retomamos a seqüência de atividades. Em uma das turmas, combinamos que na próxima aula formaríamos grupos e cada um ficaria

⁹¹ Algumas páginas visitadas foram: <http://pt.wikipedia.org> ; <http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/mapadobrinca/> ; <http://www.escolaoficialudica.com.br>.

incumbido de elaborar materiais explicativos acerca da queimada estudada, explicando-a e colocando opiniões e dicas. Ao dialogar com os alunos e alunas, surgiu a ideia de construirmos cartazes. Investimos uma semana de trabalho pedagógico para que houvesse a elaboração desses materiais. As orientações sugeridas para essa confecção consistiram em revisar e escrever os registros já discutidos anteriormente, podendo também preencher com desenhos, figuras ou imagens.

Antes de irmos à próxima etapa da seqüência de atividades, que consistia em realizar a apresentação e socialização das queimadas entre as turmas, conversei com a Dona Altina, uma ATE da escola, e perguntei se havia a possibilidade dela nos ajudar, acompanhando esse momento, pois seriam duas turmas em um espaço muito amplo, como a quadra ou o pátio. Ela prontamente se disponibilizou. Ao explicar para ela sobre o que se tratava essa atividade, Dona Altina disse-me que já havia feito uma queimada chamada “céu e inferno” nas aulas de Educação Física quando freqüentava a escola. Logo após esta colocação, perguntei a ela se poderia explicar essa queimada para as turmas durante a atividade logo após as suas discussões, caso houvesse interesse pelas crianças. Destaco que foram duas turmas de cada vez para realizar essa atividade, e que todas as turmas socializaram as suas queimadas entre si.

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

Na semana seguinte à apresentação das queimadas, em uma das turmas, no início da aula, solicitei que retomassem os registros acerca da queimada estudada pela outra turma e da queimada “céu e inferno”. Sugeri que formássemos um círculo para realizarmos a discussão sobre essas duas queimadas. Em certo momento da discussão, um aluno comentou que seu pai jogava uma queimada denominada “resgate”, em sua época de garoto. Ele explicou o jogo e a turma acolheu as informações. Nesse instante, uma aluna afirmou ter visto essa queimada na televisão, em um seriado infantil, porém não era esse nome. Com essas colocações, retomamos uma das ideias do começo do projeto, a qual conversamos e entendemos sobre alguns fatos de existirem diferentes nomes para a mesma queimada. Feito isso, as vivenciamos nas aulas seguintes.

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

Na outra aula, levei um texto que explicava sobre a história da queimada. Após a leitura em voz alta, comparamos essa história com os registros. Descobrimos que um jogo

parecido com a queimada que conhecemos, foi criado no Egito antigo e era praticado num ritual de certo povo⁹².

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

Para finalizar, considero alguns posicionamentos. Pensei que os alunos e alunas colocariam em prática o protagonismo no momento da socialização das queimadas, na etapa final da seqüência de atividades. Entretanto, percebi que existiram outros momentos em que isso foi observado. Quando as crianças sugeriram modificações nas queimadas; quando atuaram de forma colaborativa com os colegas; quando participaram das discussões; quando concordaram ou não sobre os apontamentos dos grupos de registro; quando forneceram ideias de elaboração dos cartazes; entre outras situações notadas no decorrer do projeto, podem ser considerados momentos de vivência do protagonismo pensado no início. Assim, podemos dizer que a ideia inicial de protagonismo que tínhamos, ampliou-se para outras situações.

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

Acredito ter alcançado as Expectativas de Aprendizagem, pois as crianças respeitavam a expressão dos colegas nas vivências e nas opiniões formadas, durante as discussões. Ao conhecerem os diversos posicionamentos, achavam uma maneira de juntá-los, buscando o envolvimento coletivo.

Relato após essa experiência, que há a possibilidade das alunas e alunos tornarem-se sujeitos participativos em situações que envolvem discussões coletivas no ambiente escolar, como também em alguns espaços fora da escola.

Relato 07 - “Zum Zum Zum Zum Capoeira mata um?”

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

⁹² Algumas referências datam da 11ª dinastia (2130-1983 a.C.). Os jogos com bola possuíam um caráter ritualístico que só reapareceu no período ptolomaico (aproximadamente entre 302-30 a.C.). Podemos citar dois jogos praticados pelas jovens naquele tempo. No primeiro, dois grupos de mulheres ficavam frente a frente. A jovem do centro tinha a posse da bola enquanto as outras batiam palmas. Num dado momento, a moça do centro arremessava a bola para o outro grupo. No segundo jogo, duplas eram formadas e se enfrentavam da seguinte forma: uma das jovens colocava a outra nas suas costas e a de cima tinha a posse da bola enquanto a de baixo era responsável pelo movimento da dupla. A bola era arremessada para a dupla rival, mas não se sabe ao certo o que acontecia. Talvez esses jogos tivessem o mesmo funcionamento dos jogos de queimada.

O Projeto de Capoeira foi construído com a turma de 8º série e teve duração de um pouco mais de quatro meses, iniciou-se no segundo semestre de 2009 no mês de agosto e foi até o início de dezembro.

Para a escolha da manifestação corporal Capoeira, considerei alguns fatores que norteariam o projeto: Primeiro, os componentes curriculares, Português, História e Geografia, iniciariam um trabalho estudando os conhecimentos culturais da Cultura Africana que estavam presentes na apostila adotada pela escola no último semestre do ano. Segundo, durante todo o trajeto escolar, em nenhum momento a turma estudou os conhecimentos deste grupo cultural no currículo da Educação Física. Terceiro, no semestre anterior, estávamos estudando uma outra manifestação corporal e durante uma visita ao Centro Esportivo da Freguesia do Ó (CEFO) que fica no entorno da escola, os /as estudantes ao verem algumas pessoas negras transitando por lá e alguns capoeiristas conversando antes do treino, proferiram palavras de preconceito como: "negro dá até nojo", "que são perigosos", "capoeira é coisa de macumba".

No primeiro dia de aula do segundo semestre, avisei-os/as que naquele momento estávamos iniciando um projeto para estudar a manifestação corporal Capoeira.

Escrevi na lousa como atividade de ensino para o projeto, que eles/as seriam divididos em grupos e que cada grupo ficaria responsável pela busca de algumas informações. Um grupo ficou responsável pelo registro escrito (e depois de socializar os registros no final da aula com os demais, quem quisesse, poderia se posicionar também), o outro, teria que buscar informações em diferentes meios de comunicação quando surgisse alguma necessidade, e o último grupo, ficou responsável pelo registro fotográfico das aulas e a construção de um portfólio digital que seria entregue no último dia do projeto como avaliação final. Esta atividade foi escolhida por mim, porque todos carregavam consigo telefones celulares e isto estava gerando problemas entre alunos /as e a direção da escola. A minha idéia foi propor a utilização destes artefatos culturais no projeto e posteriormente apresentá-los para a direção, na tentativa de alertá-los para a possibilidade desses objetos serem utilizados também como recurso pedagógico dentro da sala de aula.

Na aula seguinte, o objetivo foi problematizar a capoeira e tentar identificar qual é a representação que eles possuíam sobre esta manifestação corporal. Antes da aula elaborei algumas perguntas e em roda de conversa eles foram levantando a mão e respondendo, aqui destaco algumas delas que nortearam a discussão: O que é capoeira para você ? O que você sabe sobre esta manifestação corporal? Qual é o grupo que pratica e quem são estas pessoas para você? Onde se pratica no seu bairro? Você conhece algum capoeirista?

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

Em posse dos diferentes discursos, elaborei algumas expectativas de aprendizagem retiradas das Orientações Curriculares da Prefeitura de São Paulo:

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

Estas primeiras ações possibilitaram identificar que os/as estudantes possuíam poucos conhecimentos sobre a manifestação escolhida, e assim, utilizei um material midiático como a

Revista Capoeira, que discute sobre o tema e depois de dividir a turma em três grupos, entreguei o material para eles e pedi para que identificassem e socializassem algumas informações: um grupo, teve que identificar dentro da revista diferentes fotos de diferentes pessoas praticando a Luta. O outro, ler e discutir o que os diferentes mestres definiam sobre o que é Capoeira, e o outro grupo, teve que se apropriar dos diferentes golpes e depois convidar os demais colegas a vivenciá-los.

O objetivo desta atividade de ensino foi ampliar os saberes que eles tinham sobre os diferentes golpes específicos da manifestação tematizada, permitir que acesassem outros discursos referente à capoeira.

Durante a vivência prática, exploraram os golpes que conheciam e os golpes que o grupo responsável por extrair as informações da Revista Capoeira apresentou: desde uma estrelinha que na capoeira recebe o nome de Aú, golpes como Queixada, Benção e Martelo, a movimentos desequilibrantes como Rasteira com as mãos e com os pés e a Ginga.

Na outra aula, eles/as tiveram contato com uma abadá (roupa utilizada para a prática). Ocasão em que surgiram algumas discussões e dúvidas sobre as cores utilizadas na graduação como hierarquia dentro dos grupos de capoeira. Neste momento, o grupo que estava responsável pela busca de informações registrou as questões, e na aula seguinte socializaram os saberes com os demais, assim, eles/as puderam entender que existem diferentes formas de graduação, que os diferentes grupos de capoeira utilizam desde as cores do Brasil até as cores que representam a religião Afro-Brasileira e seus Orixás (que são os Deuses destas religiões).

Como iniciamos o estudo da manifestação pela Capoeira Regional, trouxe para a sala como atividade de ensino, uma análise fílmica do filme “**Capoeira Iluminada**”⁹³ que conta a história de Mestre Bimba, um capoeirista que viveu na Bahia, e por volta de 1930 adicionou elementos de outras lutas na capoeira que se praticavam na época dando origem à Capoeira Regional. Neste processo de criação, surgem sequências de golpes para o treino, diferentes toques de berimbau e outras formas de graduação. O filme também traz algumas informações sobre a chegada do negro no Brasil, suas dificuldades e um pouco de sua trajetória no início do século XX.

Antes de começar a leitura do filme, organizei algumas perguntas para serem respondidas a partir desta análise: “Qual é a ideia central do filme? Localize no filme diferentes discursos sobre religião? Por que a Capoeira Regional foi criada e como Mestre Bimba fez isto? Qual é a justificativa que Mestre Acordeon apresenta sobre o instrumentos na roda de Capoeira Regional? Como é a vestimenta dos capoeiristas na roda de Capoeira Regional? Quais eram as dificuldades que os negros tinham na época para sobreviver? Como os negros chegaram no Brasil? Identifique durante o jogo de capoeira, outros tipos de golpes que ainda não foi praticado aqui no projeto?”

Depois de discutirmos as informações extraídas do filme e cada grupo apresentar suas buscas, socializarmos os golpes durante algumas vivências práticas e proporcionamos, na sala de informática situações em que os/as estudantes puderam jogar capoeira em um jogo disponível na internet que se chama Fight 3. Durante esta atividade de ensino, percebi que aqueles/as alunos/as que tinham maior dificuldade em participar da aula no momento da roda, tiveram uma participação menos discreta neste ambiente virtual.

Posteriormente, passamos a ouvir algumas músicas de capoeira, já que foi identificada por eles/as que sua prática se realiza com um som característicos e com músicas que relatam a trajetória dos capoeiristas, seus feitos e sua relação com a libertação dos negros na época da escravidão, assim como toques específicos que caracterizavam a luta e o aviso aos escravos na

⁹³ Capoeira Iluminada, filme de Luiz Fernando Goulart, que conta através de depoimento de antigos alunos e imagens inéditas em cinema, a história de Mestre Bimba, Manuel dos Reis Machado.

chegada da polícia através do som do berimbau com o Toque de Cavalaria (toque que imita a chegada da polícia utilizando seus cavalos).

Depois de terem estudado a Capoeira Regional, partimos então para uma leitura da Capoeira de Angola ou Capoeira Tradicional. Para iniciarmos o estudo organizei uma outra análise fílmica com um filme que conta a **história do Mestre Pastinha**⁹⁴, considerado por muitos capoeiristas como um dos maiores Mestres de Capoeira de Angola que já existiu.

Após a análise do filme realizada por meio de questões construídas por mim e direcionadas para os grupos, algumas informações foram socializadas em roda e registradas: “Na capoeira de Angola, eles utilizam camisa amarela com a gola preta e uma calça preta com listras brancas, o Mestre usa Terno Bege, em outras rodas os capoeiristas utilizam roupas brancas com cinto preto. Ele (Mestre Pastinha) diz que nasceu para a capoeira, foi um capoeirista antigo que o ensinou com jogar capoeira para se defender”.

Durante a socialização dos conhecimentos extraídos do filme, fui questionando-os e pude perceber que elas/es já conseguiam identificar muitas diferenças entre um tipo e outro de praticar a Capoeira, desde a roupa, os diferentes toques, ritmos e suas particularidades, relataram também a dificuldade de jogar Capoeira de Angola em virtude do ritmo mais lento do jogo e do domínio que precisavam ter com o próprio corpo.

Naquele momento do projeto, o caderno de Educação Física já possuía um minidicionário com palavras características do meio cultural dos capoeiristas como, mandinga, abadá, viola, beriba, mandingueiro e o grupo já estava com uma grande quantidade de fotos e filmagens para a construção do portfólio digital que seria entregue como construção ao final do projeto.

Outro momento importante a se destacar, foi durante o período em que o projeto estava sendo realizado, entrou em cartaz nos cinemas, um filme de Capoeira que conta a história de “**Besouro Mangangá**”⁹⁵ um lendário capoeirista que viveu no sertão bahiano e foi conhecido segundo os capoeiristas da época pela sua valentia. Um dos estudantes chegou com a idéia de assistir o filme, conversou com o grupo sobre a possibilidade de realizarmos uma saída pedagógica para assisti-lo e após conversarmos sobre as dificuldades de todos irem, em acordo coletivo, resolvemos escolher uma data adequada ao grupo.

Como atividade de ensino para aquele momento, todos tiveram que fazer uma resenha de toda a saída pedagógica. Pensei nesta atividade de ensino porque o objetivo foi contextualizar as informações do filme com os saberes adquiridos no decorrer do projeto, e assim destaco alguns posicionamentos:

“Eu gostei bastante porque retrata a importância da capoeira para os negros, o filme mostra bem o preconceito, que o negro sofre nos dias mostrando o seu valor, a cultura, e o porque praticavam a capoeira, naquela época era uma forma de lazer de se distrair um pouco da escravidão que eles sofriam. Com o filme eu pude perceber como que é difícil ser negro e o que essas pessoas tem que passar principalmente os que praticam capoeira, vivem sofrendo preconceitos como se é macumbeiro etc, e também pode perceber que ninguém valoriza a importância da capoeira acham que é um jogo e ponto mas não procuram conhecer o porque daquele jogo”. (Bruno)

“O filme besouro fala sobre um menino que gostava de capoeira e queria muito aprender. Ele e seus amigos estavam aprendendo com mestre Alípio depois, ele morre e besouro fica bravo e vai atrás para tocar o terror. o filme é muito bom, o cinema estava

⁹⁴ - O Filme Mestre Pastinha! Uma vida de Capoeira, é um documentário dirigido por Antonio Carlos Muricy, que relata a trajetória de um dos maiores Mestres de Capoeira, Vicente Ferreira Pastinha.

⁹⁵ - direção: João Daniel Tikhomiroff, o Filme conta a história de Besouro Mangangá, um lendário capoeirista que viveu sertão bahiano e foi conhecido pela sua valentia e seus poderes sobre naturais.

vazio....misturando fixação com o filme porque ele voa , entra no espirito das pessoas. No dia a dia a maioria dos negros em shoppings são seguranças ou faxineiros, sofrem preconceitos e etc...Os orixás e exus são deuses da natureza, o corpo dele foi celado e só podia morrer com um faca de ticum. O final ele morre pois o capitão do mato com a faca de tucum arrancando suas tripas quando a faca o atingiu.e seu filho com orgulho do pai se chama besouro pois falou que o pai voava”. (Letícia)

Após a saída pedagógica, depois de entregarem a resenha e de serem questionados no trajeto de volta à escola com um bate papo sobre o filme dentro do ônibus, identifiquei que eles/as já estavam começando a relacionar os saberes adquiridos no projeto com questões mais amplas que envolviam a situação do negro na época da escravidão e suas condições de trabalho no momento atual.

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

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

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

Refrão (1x).

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

Refrão (1x).

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

Refrão (1x).

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

Na sequência do projeto, solicitei a elaboração de um questionário para entrevistarem aquele grupo de capoeira que, anteriormente, durante a visita ao (CEFO), tinham sido vistos como macumbeiros e vagabundos. Dentre as perguntas, deveriam aparecer questões e dúvidas que foram surgindo durante o projeto e que de certa forma ainda não tinham sido compreendidas por elas/es. As perguntas que emergiram foram escritas na lousa e posteriormente foram registradas no caderno da turma. Como a quantidade foi grande, elas/es separaram algumas perguntas que acharam pertinentes para o projeto no momento, como: Porque a capoeira regional se sobressai sobre a de angola? Por que na regional a roupa é diferente da angola? Por que cada roda é de um jeito? Qual foi a influência de Mestre Pastinha e Mestre Bimba na sua carreira como capoeirista?Como seria a melhor maneira de organizar o abadá ? O que a capoeira lhe proporciona? Por que se usava navalha no jogo? Você sofre algum preconceito por ser capoeirista?Qual é a origem do seu apelido, e como ele surgiu? A capoeira é seu meio de sustento, ou você faz outras coisas? E se fizer o que faz?

Depois de entrevistarem o professor de capoeira, de volta à escola, pude perceber através de conversas entre eles/as, que já conseguiam entender que aquele grupo cultural tinha os seus saberes e que possuíam características próprias, diferentes do primeiro contato anterior quando manifestaram preconceito de etnia. Surgiram observações como: não sabíamos que eles detinham tantos conhecimentos, eles são bacanas, poderíamos ir lá jogar capoeira com eles, uma posição muito diferente de quando eles e elas avistaram o grupo pela primeira vez. Assim, identifiquei através de seus discursos um reconhecimento mais justo perante aquele grupo cultural, que antes era muito desvalorizado e agora já começa a ser reconhecido com um outro olhar.

Pouco antes de finalizar o projeto, perguntei para toda turma, o que é capoeira. E pedi para registrarem no caderno de Educação Física da sala. Alguns disseram: Capoeira é um jogo que leva ginga e malícia, um esporte que sofre bastante preconceito na sociedade, mas também é um esporte que se sobressai em ritmo e disciplina”. “capoeira é um jogo malicioso, que se divide em alguns jogos e tem a capoeira angola e regional, (.....) a angola é mais devagar e muito maliciosa, ela (a capoeira) sofre muito preconceito hoje em dia por ter sido criada por negros”. “capoeira é uma cultura, e uma luta é uma dança, é um esporte. (...) capoeira é uma história de libertação do negro”. Como atividade de ensino final, o grupo teve alguns dias para terminar o portfólio digital no mesmo horário das aulas de Educação Física e utilizando a sala de informática, adicionaram fotos, filmagens e o mini-dicionário com as palavras que não conheciam sobre a capoeira. Todo este trabalho foi construído coletivamente, desde a escolha das fotos até a música de fundo e depois de terminarem de construir o material, assistimos a apresentação de todo caminho percorrido e entregamos para a coordenação como avaliação final do projeto.

Durante o projeto, percebi a importância de trazer para dentro do currículo os saberes da cultura negra no Brasil e todo seu legado cultural, ao terem contato com diferentes discursos sobre os negros, se apropriarem da gestualidade da capoeira e ouvir das próprias pessoas seus saberes e toda sua luta para sobreviver em um País onde grande parte deles/as sofrem muitos preconceitos, os/as alunos começaram a fazer diferentes leituras sobre eles, passando a respeitá-los pois agora já conseguiam entender como esta negritude é construída e a quem interessa esta construção, ao final do projeto, identifiquei outras subjetividades sendo produzidas, diferentemente daquelas mapeadas no início do projeto.

Relato 08 - Tematizando lutas nas aulas de educação física

Este relato narra a trajetória de um trabalho que durou 4 meses e foi realizado em uma escola que está localizada na Zona Sul de São Paulo, próximo ao Jardim Zoológico e ao Zoo Safári, no bairro Jardim Celeste.

O público desta escola consiste em alunos que moram em uma área praticamente rural cercada pela mata atlântica e por isso tem oportunidade de brincar em terrenos e nas ruas e alunos que residem em apartamentos que se situam no entorno da escola, que não brincam menos, porém, suas brincadeiras são outras. Próximo a escola, existem locais onde tanto os alunos moradores dos prédios, quanto os moradores da região “rural” se reúnem para realizar algumas práticas corporais. Esses locais são organizados por ONGs (que oferecem cursos gratuitos) ou pela Prefeitura. Há também a igreja localizada ao lado da escola, que inclusive utiliza o próprio espaço da escola para organizar eventos e encontros aos finais de semana e academias pagas.

Ao retornar do recesso de julho de 2009 o desafio era selecionar a próxima manifestação corporal a ser tematizada com os alunos de três turmas do 4º ano do Ensino Fundamental I durante as aulas de Educação Física neste período letivo. No semestre anterior as brincadeiras foram tematizadas através de um projeto que integrou alunos do ciclo I e do ciclo II.

Optei por iniciar o processo de mapeamento das práticas corporais fixando uma folha de papel pardo na lousa e questionando os alunos a respeito de todos os locais que eles conheciam nos arredores da escola nos quais se praticavam algum esporte, dança ou luta. Surgiram muitos locais como o próprio quintal de suas casas, academias de natação, de lutas e ginástica; Jardim Botânico onde se pratica caminhada e corrida; no Zoológico de São Paulo citaram o passeio noturno (muito caro e nenhum deles fez até hoje), Parque do Ibirapuera (eles tem fácil acesso, pois existe um ônibus que os leva até lá, gratuitamente, aos finais de

semana). Por este motivo, mesmo não se localizando nos arredores da escola, como propus inicialmente, considere relevante, pois foi citado que eles andam de bicicleta, skate, patins, patinete, caminham e jogam futebol; no Centro Cultural próximo a escola onde são oferecidas gratuitamente aulas de judô, capoeira, balé e boxe; foi citada a balada que ocorre na escola em alguns sábados do ano, no período da tarde, onde eles dançam alguns ritmos como Psy, Funk, Axé e Pagode; Festa Junina da escola citando a quadrilha, e completaram o trabalho acrescentado duas quadras, dois parquinhos e uma pista de skate que não são muito utilizados nos arredores da escola.

Com a resposta dos alunos organizamos uma lista das atividades que eles praticam ou gostariam de praticar fora da escola, além das danças, brincadeiras e outras manifestações corporais.

As lutas foram citadas diversas vezes e percebi um interesse muito grande por parte dos alunos além de identificar que essa manifestação faz parte, de alguma forma, do cotidiano daquelas crianças, assim defini a temática a ser estudada naquele semestre. Uma das turmas “pegou fogo” quando informei que “lutas” seria a manifestação corporal a ser estudada. Um dos motivos que me motivou a definir esta manifestação foi o fato de que esses alunos ainda não haviam tido acesso a ela nos períodos letivos anteriores, o outro foi o fato já citado de que essa manifestação é muito praticada nesse bairro em cursos oferecidos por ONGs, por alguns pais de alunos que são mestres de capoeira, e em eventos organizados pela igreja onde alguns alunos tem oportunidade de participar.

Todos queriam falar e citar os seus conhecimentos sobre o assunto: Filmes do Bruce Lee, desenhos animados, academias e ONGs do bairro.

Neste momento propus que, de forma coletiva, os alunos completassem a frase: “Luta é...” Para organizar esta ação fixei outra folha de papel pardo na lousa e convidei os alunos a participarem desta atividade.

Os alunos foram à lousa e preencheram todo o papel com entusiasmo. Foram completando a frase e construindo uma enorme lista com os mais variados adjetivos: “fazer pagar pelo que fez, defesa pessoal, descontar raiva, provocação, violência, agressividade, muito louco, perigosa, legal, divertida, dolorida, desestressante, selvagem, batalha, morte, sangue, briga, UTI, estranha, raiva, Bruce Lee, inimigos, masculina, esporte”. Lembro que o objetivo desta atividade era o de mapear os conceitos dos alunos a respeito da manifestação, e que não levei em consideração o juízo de valores que estava sendo colocado pelos alunos ao citar alguns adjetivos.

Com o objetivo de fazer com que os alunos sejam capazes de identificar e discutir, buscando modificar as ações preconceituosas referentes a questões de gênero, idade e biotipo presentes nas lutas, levantei alguns questionamentos com as turmas a respeito de colocações como, por exemplo, no que diz respeito ao gênero “masculina” da manifestação e que, no momento em que foi citada, causou muita indignação pois as meninas também se sentem capazes, produtoras e praticantes desta manifestação e não possuem este “olhar” exclusivamente masculino para esta manifestação corporal.

Neste momento algumas alunas posicionaram-se dizendo que nos desenhos animados existem meninas que lutam: Meninas Superpoderosas, Três espiãs demais. Os meninos, a princípio, fizeram algumas colocações em tom de deboche, porém, ao aprofundarmos nas questões, percebi que foram concordando, aos poucos com os argumentos das colegas quando utilizaram os desenhos como exemplo.

Um dos garotos afirmou que na academia onde treina existem muitas mulheres, porém, só lutam entre si, aqui coube uma explicação sobre as categorias utilizadas em algumas modalidades de lutas e solicitei que realizassem uma pesquisa na sala de informática sobre o assunto para posterior apresentação em forma de roda de conversa. O resultado desta

pesquisa, apresentado posteriormente, foi a conclusão que os alunos chegaram de que o fato de as mulheres lutarem apenas entre elas diz respeito a um preconceito por parte dos organizadores, pois, afirmaram eles, algumas mulheres são até mais fortes que os homens e citaram algumas colegas que batem muito em alguns meninos.

A partir deste ponto, propus que os alunos citassem exemplos de lutas, me orientando por uma das expectativas de aprendizagem que afirma que o processo deverá levar o aluno a identificar, demonstrar e explicar as modalidades de luta presentes na comunidade. As repostas foram: Boxe, Kung Fu, Capoeira, Vale tudo, Judô, Sumo, Jiu Jitsu, Karatê, Luta livre, Cabo de Guerra, Queda de braço ou Braço de Ferro, Briga de Galo, Briga de rua, Briga de dedos, POKÉMON e Digimon.

Selecionei como um dos objetivos deste trabalho levar os alunos a refletirem e aprofundarem seus conhecimentos sobre as lutas, além de levá-los a identificar e manter uma postura crítica em relação às várias formas de divulgação das lutas na mídia, neste caso, nos desenhos animados.

Na aula seguinte iniciamos os momentos de vivências de algumas lutas já citadas: cabo de guerra, queda de braço, luta de dedos e sumo. Durante a realização das atividades realizava intervenções com o objetivo de ampliar os conhecimentos dos alunos. Questionei a respeito das regras dessas atividades e assim, fomos construindo nossas próprias práticas, adaptadas daquele local e aquele público.

Iniciamos com o cabo de guerra, os alunos se dividiram em dois grupos e ao iniciarem a atividade perceberam que um lado estava mais forte que o outro. Assim, decidiram dividir as equipes em participantes que tivessem aproximadamente o mesmo peso. Surgiram algumas regras como não iniciar antes do sinal, não dar “trancos” e não avançar além de uma marca na corda. Neste momento descobriram que se não houver regras esta luta poderia não dar certo pois sempre a mesma equipe iria ganhar ou poderia haver risco de acidentes causados por esses trancos.

A próxima atividade seria a queda de braço, novamente propicie ações pedagógicas de elaboração coletiva das regras, ficou decidido que os oponentes não poderiam apoiar na mesa o braço oposto ao utilizado no combate, além de equipararem os alunos considerados com um nível aproximado de força. Iniciamos novamente reflexões a respeito das categorias utilizadas nas lutas esportiva. Expliquei que em algumas modalidades o peso do atleta define em qual categoria ele poderá competir. Houve também uma explicação por parte de um aluno que lembrou o regime rigoroso que alguns lutadores realizam antes da competição para não enfrentar um atleta de uma categoria superior.

A luta de dedos, que para minha surpresa já que não a conhecia, foi apresentada pelos alunos e consiste em dois oponentes que entrelaçam os dedos e tentam dominar o polegar do outro, imobilizando-o. Ao realizar uma pesquisa na sala de informática sobre essa modalidade, descobrimos que já estão a venda alguns acessórios próprios para a prática dessa modalidade como “máscaras” para os dedos, ringues e até espaços onde se praticam essa luta, ou seja, já há materiais comercializados para esta manifestação. Os alunos observaram com certa estranheza esse fato afirmando que não há necessidade desses apetrechos para que essa luta seja divertida ou mais eficiente.

A partir da prática do Sumo, onde dois alunos se confrontam utilizando as mãos nos ombros do oponente para retirá-lo de um círculo previamente pintado no chão, foram surgindo durante a aula alguns exercícios de desequilíbrio propostos pelos alunos e por mim como o confronto em quatro apoios, no qual um colega tenta desestabilizar o outro retirando um dos apoios do chão, desestabilização do oponente em pé retirando uma das pernas do chão, briga do saci em apenas um apoio de pernas. A partir dessas atividades começaram criar e testar novos movimentos e situações com o mesmo propósito.

Ao final destas atividades, realizamos uma roda de conversa, fui conduzindo os alunos a refletirem sobre as situações que haviam vivenciado a partir de perguntas que fomentavam discussões.

Um dos questionamentos foi a respeito da diferença de peso e altura entre os oponentes, a questão do gênero também foi citada e eles pontuaram que não se sentiram bem lutando com o sexo oposto, tanto as meninas quanto os meninos sendo que os meninos diziam que tinham medo de machucar as meninas e as meninas, por sua vez, diziam que não queriam ser tocadas pelos meninos alegando que estes eram brutos ou maliciosos. Um aluno que pratica judô explicou como funciona a divisão de categorias e que esta é feita por peso e gênero. Afirmou que existe uma tabela disponível em alguns sítios específicos da internet. Um outro aluno disse que já havia visto na televisão que no boxe os atletas também eram divididos pelo peso e pelo gênero, e assim, os alunos inferiram que essas regras foram criadas para que as lutas sejam mais “justas”.

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

A próxima atividade consistiu em “dar vida” ao movimento a partir da posição estática, realizando o golpe como eles imaginavam que poderia ser.

Durante os ensaios dos grupos, observei que os alunos extrapolaram o que eu havia solicitado, o que é habitual, criando movimentos a partir das figuras. Sendo assim orientei para que criassem em duplas, movimentos de ataque e defesa, de qualquer natureza, da forma que quisessem. A finalização da aula se deu com uma roda na qual os alunos apresentaram seus movimentos para o grupo.

Nas apresentações dos alunos pude notar que eles reproduziam movimentos diferentes daqueles golpes que estavam ilustrados nas fichas ou até movimentos usuais em lutas esportivas. Era mais uma mistura desses golpes com um “toque” deles, a interpretação dos alunos, utilizando inclusive, armas “imaginárias” com efeitos sonoros.

Ao serem questionados sobre a origem desses golpes e armas eles citaram alguns desenhos animados, filmes e games, lembrando que esses desenhos já haviam sido citados anteriormente e que esses alunos, em especial, faziam uma relação muito grande entre os desenhos e as lutas. Tentei identificar qual era a maior influência para eles propondo uma atividade na qual eles deveriam escolher um desenho, filme ou game para imitar uma luta. Ao apresentar os trabalhos identifiquei que o desenho que exerce uma forte influência nessas crianças é o desenho “Três espãs demais”. Questionei se esse desenho era assistido por todos e eles responderam com muita empolgação que sim, tanto pelos meninos quanto pelas meninas. Pedi para os alunos que me explicassem com detalhes como era esse desenho. Os alunos explicaram que neste desenho há tres garotas (agentes secretas) que lutam para salvar o mundo, e principalmente os shoppings. São “controladas” por um homem e suas armas são relacionadas aos itens de embelezamento pessoal: secadores de cabelo, batons, mochilas a jato (usadas como transporte) e sprays de cabelo, além de agentes secretas são estudantes.

Com objetivo de ampliar a discussão a respeito do consumo excessivo fiz uma relação entre o desenho e a vida real, a surpresa ficou por conta da fala de uma das alunas que prontamente disse que esse tipo de consumo é prejudicial e que o desenho incentivava muito as garotas a “terem o que não podem”, pois na história elas possuem um cartão de crédito que

aparentemente não tem limite de compra e que as meninas do nível social dessas alunas não têm.

Com o objetivo de aprofundar o debate a cerca das relações de poder, questionei a respeito do “poder” de quem tem dinheiro na nossa cultura. Algumas crianças afirmaram que quem tem dinheiro “tem sim” maior poder, e que o ideal era lutar para ter também, ao passo em que outras disseram que isso não tinha importância.

A partir desse debate de ideias expliquei que tudo o que eles assistem tem o objetivo de passar alguma mensagem, assim, eles puderam refletir a respeito dessas mensagens e se colocaram: “o objetivo desses desenhos é fazer com que a gente seja vaidosa, fazer a gente ir para o shopping, mostrar que devemos defender as pessoas mais fracas...”. Ampliei o debate lembrando que algumas vezes há um interesse por parte da mídia em fazer valer alguns valores como o do consumismo de alguma marca ou de determinado produto e que isso interfere diretamente no modo como nos vestimos, comemos ou até como vemos o mundo. A partir dessas ideias postas, fizemos uma relação com o projeto de sustentabilidade que faz parte do Projeto Pedagógico da escola e que foi desenvolvido com os alunos, que visa, dentre outras coisas, a redução do consumo em excesso.

Fazendo uma relação com as lutas praticadas em forma de esporte com o objetivo de levá-los a refletir a respeito dos pontos em comum com as praticadas nos desenhos, questionei sobre o que havia em comum entre as duas manifestações e fui registrando na lousa, as respostas foram: “em ambas se usa um tipo de roupa próprio para a prática, em ambas se utilizam armas, alguns movimentos e faixas e cores de roupa diferentes para indicar os mais habilidosos”.

Aproveitei aquelas falas para explicar que isso acontece também conosco: o que usamos diz muito sobre quem somos, a qual grupo social pertencemos, quais são nossos valores. Citei alguns exemplos para ilustrar essa afirmativa, como a do uso de algumas roupas em ocasiões distintas como festas, as músicas que ouvimos, os nossos ídolos, os programas que assistimos, enfim, a “tribo” a qual pertencemos. Essa atividade tentou caminhar na direção de contemplar a proposta da expectativa de aprendizagem que orienta para que desenvolvamos atividades que levem os alunos a relatar de forma oral ou escrita a existência de características que diferenciam as lutas (equilíbrio, imobilização, vestuário, etc) vivenciadas nas aulas.

Continuando com a reflexão, instiguei os alunos a respeito dos objetivos das pessoas que lutam nos desenhos animados e as respostas foram: “salvar o mundo, salvar o shopping, salvar uma pessoa”, ao passo de que nas lutas como esporte os objetivos são: “ganhar medalhas, participar de campeonatos”, ganhar dinheiro, se defender”.

Solicitei que comparassem as lutas apresentadas nos desenhos e aquelas vivenciadas nos esportes e o que havia de diferente nas lutas dos desenhos, foi difícil, percebi que alguns tinham dificuldade para separar a “realidade” do mundo dos desenhos, as respostas foram: “não tem vilões na vida real”, “nos desenhos não tem um lugar próprio para lutar”, “no Dragon Bol Z os personagens lutam até morrer e quando morrem continuam lutando com uma aréola na cabeça”, “algumas armas e apetrechos não existem na vida real”.

Nesta altura do projeto com os objetivos de realizar uma atividade onde os alunos pudessem vivenciar corporalmente as idéias surgidas nas atividades de reflexão, ressignificando os conhecimentos adquiridos, sugeri uma atividade na qual cada aluno deveria seguir as seguintes orientações para realizar uma apresentação para a sala:

- Criação de um personagem;
- Criação de um nome para o personagem;
- Criação de uma roupa para caracterizar um personagem;

- Criação de um golpe especial;
- Elaboração de uma arma com material reciclável.

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

Na minha opinião este foi um dos momentos mais produtivos do projeto, onde houve intensa ressignificação dos movimentos aprendidos nas aulas e fora delas também.

Após essa atividade, utilizei-me novamente do papel pardo expondo aos alunos as ideias anotadas nas primeiras aulas do projeto. Ao questioná-los a respeito dos adjetivos citados naquele momento, verifiquei que alguns poderiam ser modificados, enquanto outros não. Acrescentaram que naquele momento inicial não sabiam a diferença entre “luta” e “briga” e assim justificaram alguns adjetivos.

Expliquei que em alguns momentos, mesmo nas lutas esportivas, os lutadores, podem ter sentimentos de vingança, há sangue e muita dor. O objetivo não era de “romantizar” o esporte e sim, explicar que a diferença entre “luta” e “briga” consiste em algumas situações em que uma é validada pela sociedade enquanto a outra não. Perguntei se nas brigas de rua há alguma regra e responderam que naquele bairro, as brigas só podem ocorrer na rua, nunca dentro da escola. Assim consegui entender o motivo de não haver tantas confusões nessa escola, o que é tão comum em outras em que lecionei. Também afirmaram que se algum dos envolvidos disser “água”, o outro deve parar imediatamente, porém, pontuaram que nem sempre se respeitava essa regra, já que no “calor” da briga, às vezes o oponente não conseguia parar, o xingamento em “relação às mães” também foram citados como totalmente inaceitáveis. Em relação as diferenças, foram pontuadas as seguintes falas: “esporte tem regras”, “tem lugar próprio pra lutar como esporte”, “lutador treina”, “luta tem história”, “quem luta tem roupa pra lutar”, “no esporte cada um luta com quem tem o seu nível e tamanho”.

Para realizar a exposição desse projeto utilizei um evento que a escola organiza todos os anos no mês de novembro e que se chama “Mostra Cultural Colacioppo”. Neste evento, as produções realizadas pelos alunos durante o ano letivo são apresentadas aos pais e à comunidade em forma de murais, painéis, apresentações de dança, artes e fotografias.

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

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

Na minha avaliação, ao longo das aulas observei que houve muito comprometimento dos alunos ao realizarem cada atividade, sempre refletindo e participando das rodas de conversa, dos registros, nas vivências das lutas e elaboração dos movimentos e também constatei que houve ampliação dos conhecimentos dos alunos a respeito de algumas modalidades de lutas.

Pude observar que os alunos conseguiram identificar algumas modalidades de lutas e em muitos momentos os colegas que já tinham algum conhecimento trocavam informações com os que não tinham. Os momentos iniciais de resistência de alguns alunos em relação a manifestação corporal selecionada para estudo foram aos poucos sendo substituídos pela euforia de participar das atividades propostas ou mesmo da curiosidade que foi surgindo ao longo das aulas.

Relato 09 - “Bicicleta: duas rodas e muitos caminhos”

Início este relato falando do quanto é difícil traduzir com fidelidade as emoções com as quais eu e os alunos fomos envolvidos durante nosso estudo, mas tentarei. A experiência teve lugar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dona Jenny Gomes, em São Paulo, com a turma do 4º ano “D” do Ensino Fundamental II⁹⁶. Dentre as nove turmas sob minha responsabilidade, escolhi esta por que vislumbrei a possibilidade de trazer a manifestação cultural “andar de bicicleta” para dentro da escola, fato que nunca ocorreu. Em função disso, abordar essa manifestação corporal no currículo da Educação Física significava um desafio, algo inusitado para todos.

A escola, situada na Zona Leste da cidade, está sob a supervisão da Diretoria Regional de Educação da Penha, atende 1240 alunos do Ensino Fundamental e, no ano de 2008, as aulas foram distribuídas em três turnos, sendo o noturno destinado às turmas da Educação de Jovens e Adultos. A equipe de trabalho conta com 126 funcionários, dentre os quais 97 são professores e os demais pertencem aos quadros administrativo e de apoio.

Em 2008, a escola fez um ensaio de construção do Projeto Pedagógico. Digo ensaio porque essa ação, embora tenha sido pensada há vários anos, nunca havia se concretizado. A discussão do Projeto partiu de uma reunião que recebeu o nome de “Café pedagógico”, a qual contou com a representação de todos os seguimentos da comunidade escolar, com especial destaque para uma representação bastante significativa dos pais.

Essa reunião deu-se em razão de alguns problemas de violência e desrespeito registrados em todos os espaços da escola. Em busca de encaminhamentos que fossem de ordem formativa, não no sentido de forma, mas de formação, e educativa, os pais e alunos foram convidados para pensarem junto com a equipe educativa, sobre o que cabe à escola, o que cabe à família e o que cabe ao Estado em termos educacionais. Com base nessa discussão, algumas convicções que os pais tinham em relação ao papel e a competência da escola foram questionadas e reformuladas por eles. Foi preciso recorrer à legislação específica para que os pais compreendessem que todos têm que estar na escola, não importando o quão diferentes possam ser classificados por quem quer que seja, a escola tem que acolher a todos. A própria reunião já era um indicativo dessa participação.

Os registros da reunião constituíram-se num referencial para que o grupo de professores pensasse o Projeto Pedagógico que nortearia as ações no decorrer do ano. “Integração Cidadã um caminho para o respeito às diferenças” foi o tema escolhido pelo

⁹⁶ 8ª série do Ensino Fundamental de 8 anos.

grupo, configurando-se na primeira meta a ser visitada no momento do planejamento das atividades escolares.

Uma das metas estabelecidas coletivamente no ano anterior, A “construção do Currículo da U.E. com ênfase no letramento e no protagonismo de toda a comunidade educativa”, permaneceu em 2008, pois apesar dos esforços empreendidos, havia ainda um longo caminho a percorrer até o seu alcance.

A terceira meta foi proposta a partir do “Programa Ler e Escrever” da Secretaria Municipal de Educação, programa esse que pretendia o desenvolvimento das competências leitora e escritora em todas as áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar. Alguns projetos externos à unidade foram criados pelos setores administrativos da Secretaria Municipal da Educação para a viabilização do programa, dentre eles, os Grupos de Referência, instâncias compostas por professores dos diferentes componentes curriculares, cujo objetivo era construir uma proposta curricular para a Rede, traduzida em documentos a serem discutidos pelos professores e, posteriormente, implementados.

A perspectiva do ensino de Educação Física discutida nas reuniões do Grupo de Referência do qual participei e que se encontra presente nos documentos oficiais do município, concebe o movimento humano como forma de linguagem. Nela, o corpo é visto como texto que veicula códigos culturais, sociais e biológicos a serem lidos, interpretados e analisados nas aulas. Entender que o corpo é entendido como texto, significa vislumbrá-lo como produto cultural. Ou seja, as formas de falar, andar, jogar, dançar de uma pessoa, configuram-se a partir de uma gestualidade grupal que tem por objetivo expressar seu patrimônio cultural o que significa dizer que num cenário democrático, diferentes corpos com diferentes marcas culturais se relacionam e enxergam o mundo pela lente da sua cultura. . Portanto, nessa visão de Educação Física, é pelo corpo que se revela a identidade cultural de um grupo. Não há cultura certa ou errada, melhor ou pior. Uma ação pedagógica pautada por esses princípios buscará trazer para o diálogo diferentes práticas sociais que fazem parte da cultura corporal mais ampla, para que sejam coletivamente estudadas.

É importante ressaltar que a escola conta com um espaço bastante privilegiado para o trabalho pedagógico, além de duas quadras, possui um parque com pista para caminhada de 300m, um pátio descoberto, sala de leitura e informática.

Para iniciar o trabalho, realizei o mapeamento do entorno da escola que ofereceu informações acerca dos espaços físicos existentes, onde seria possível desenvolver trabalhos pedagógicos. Localizei três campos de futebol, o clube SESI e uma praça recentemente inaugurada com pista para caminhada, quadra e brinquedos para crianças como, balanço, gaiola e escorregador. É possível encontrarmos uma maior concentração de moradores utilizando esses espaços nos finais de semana.

A primeira aula nem sempre é o primeiro contato que tenho com os alunos, em geral ao chegarem no 4º. ano do ciclo II (8º. ano do Ensino Fundamental de 8 anos) já nos conhecemos. Com essa turma foi diferente, pois a maioria não havia tido aula comigo ainda. Iniciei a nossa aproximação pedindo que formassem uma roda e fomos estabelecendo alguns combinados, como horário, entrega de tarefas e a necessidade de terem um caderno para os registros das aulas. Expliquei que a aula do dia, teria seu início a partir da leitura do registro da aula anterior, e que essa seria uma das contribuições e o compromisso que deveriam ter com o andamento das aulas. Com a intenção de conhecer o repertório da cultura corporal dos alunos, e a fim de que pudesse definir a temática a ser estudada, perguntei quais as manifestações da cultura corporal que conheciam e que vivenciavam? O grupo levou um tempo para ficar a vontade e arriscar algumas respostas, essa atitude se justifica já que a sua opinião nem sempre tem sido solicitada e valorizada , ao analisar as respostas obtidas e os

olhares interrogativos julguei ser necessário esclarecer os conceitos de cultura⁹⁷ e manifestação corporal⁹⁸. Tendo compreendido a questão, passei a registrar as respostas no “Flip chart”. Pude constatar que a vivência com a bicicleta apareceu com bastante frequência, o que me levou a inferir que estudar essa manifestação faria sentido. A manifestação cultural andar de bicicleta seria portanto o tema abordado naquele período letivo.

Uma vez definido o tema, busquei eleger objetivos que pudessem dialogar com as metas da escola, com o mapeamento e com o componente curricular Educação Física. Pensando nessa articulação considerei os seguintes objetivos: - as aulas de Educação Física bem como a escola deveriam ser validadas como espaço de participação coletiva, com vistas a produção cultural e a transformação social - construir conhecimentos sobre a cultura corporal de forma colaborativa a partir do tratamento e discussão das informações obtidas - compreender que o modo de participação nas vivências corporais reflete a identidade cultural de um grupo e participar das atividades propostas, resolvendo conflitos por meio do diálogo, respeitando as diferenças individuais e fomentando valores que privilegiem a participação colaborativa e a solidariedade. Esses seriam, portanto, os objetivos que assim como as metas e o mapeamento eu deveria revisitar todas as vezes que fosse planejar minhas ações didáticas.

No nosso encontro seguinte retomamos a nossa roda de conversa e fiz a leitura do meu registro da aula anterior. Para estudarmos essas duas rodas e descobrir para que caminhos elas nos levariam era preciso ouvir os alunos acerca do que sabem sobre a prática corporal que iriam estudar. Para tanto, iniciamos um mapeamento dos seus saberes, com as seguintes questões: O que vocês podem me dizer sobre a bicicleta? Em quais espaços podemos encontrá-la? Quais grupos sociais utilizam esse equipamento? As respostas nos fizeram pensar que talvez fosse necessário o emprego de outro recurso para garimpar esses conhecimentos, já que as mesmas mostraram-se bastante evasivas e frágeis, como por exemplo:

-Encontramos nas ruas, nas casas, nas lojas, nos parques

-Usa bicicleta quem tem.

Na aula seguinte, retomamos a aula anterior com o auxílio do registro que ainda foi feito e lido por mim, com um diferencial, perguntei se o grupo concordava com o meu registro e se alguém gostaria de acrescentar alguma informação que eu tivesse esquecido, o grupo concordou com o meu texto sem fazer qualquer alteração. Dando continuidade ao mapeamento, levei um texto da revista “e” intitulado “Vou de Bike” e, para discuti-lo, fizemos uma leitura compartilhada. A partir dele, os alunos fizeram algumas inferências:

A bicicleta serve para agente se divertir, brincar disse o Bruno ,

Tem gente que usa para ir trabalhar falou o Diego,

Também tem corrida de bicicleta argumentou a Silvia,

Se andar todo dia pode perder peso comentou o Felipe.

Essas respostas me remeteram as utilidades e as finalidades deste objeto, porém interessava-me também saber como as pessoas que utilizam esse objeto, seja qual for a finalidade, se constituem como grupos, A partir das inferências citadas acima pude perceber que o texto contribuiu para despertar a atenção dos mesmos, para outros aspectos que embora tivessem conhecimento não conseguiram expressá-los. Continuei questionando sobre os grupos: Quem utiliza esse objeto como brinquedo? Quem utiliza para emagrecer? Quem corre? Quem utiliza para trabalhar?

As crianças brincam de bicicleta (Henrique)

⁹⁷ Entendida como um campo de produção de significados

⁹⁸ Tradução em movimentos, gestos das formas culturais produzidas.

Não, os adolescentes também (Antonio)

E os adultos? Eles também andam (Pedro)

Quem corre são atletas (Bruno)

Qualquer pessoa pode usar para emagrecer (Henrique)

Para organizar as minhas ações didáticas, decidi dividir o trabalho em quatro eixos temáticos, por entender que essa divisão estava dada nas falas dos alunos, com essa divisão não pretendi estabelecer nenhum limite, até porque a tematização sugere uma abertura da nossa escuta e da nossa atenção em relação ao leque de informações e de conhecimentos sobre o assunto estudado que vai se construindo no decorrer do processo, é como uma teia que ao ser tecida vai aumentando o seu tamanho, sendo impossível determinar de que tamanho ficará. Os eixos temáticos ficaram assim:

Encontrada nas academias (saúde)

- ✓ Nos parques (ludicidade, exercício)
- ✓ Nas ruas (como meio de transporte)
- ✓ No esporte

A partir dessa organização, buscamos investigar as várias possibilidades que estas duas rodas poderiam nos oferecer para além do esporte e verificar como se comportam as pessoas que usam esse equipamento, como por exemplo, quais as características que as identificam.

O primeiro eixo temático nos remeteu a uma questão: Como as academias utilizam este objeto para manter a saúde de seus frequentadores?

Em busca de respostas, os alunos foram as academias do bairro para entrevistar os professores e quem sabe entender como este elemento é utilizado e quem são as pessoas que as frequentam. Guiados por um roteiro previamente elaborado, os alunos retornaram e ao apresentar para o grupo os resultados de suas pesquisas trouxeram tres perguntas : Porque o trabalho com pessoas obesas só começa a ser eficiente após 40 minutos? Qual a diferença do trabalho de resistência e de aquecimento se o tempo para o aquecimento fica entre 20 a 40 minutos e para o trabalho de resistência é de 30 minutos? Fizeram alguns comentários, como por exemplo:

Gente só vimos mulher na academia, mas ela é mista,

Só vimos um professor.,

Adorei, gostaria de fazer aula de axé.

Engraçado, de todas as clientes só uma perdeu um quilo e já estava lá fazia três meses.

Perguntei aos alunos se era a primeira vez que entravam em uma academia, apenas dois da turma haviam entrado e por curiosidade. E os demais não têm vontade de conhecer? Responderam que não. O Lucas falou: “quem sabe quando ele ficar velho e gordo”. Eu disse a ele que pelos comentários dos colegas que fizeram a pesquisa não haviam nem homens, nem velhos e gordos, provoqueei-o dizendo que ele tinha dois problemas: um era encontrar uma academia que atendesse esse público e o outro era saber o que fazer para perder o peso que ele acha que vai ter quando ficar velho. Esse foi o primeiro dia desse aluno, Depois desse momento de descontração no qual tentei trazer o Lucas para a discussão e integrá-lo ao grupo, os alunos pesquisadores falaram sobre., os fatores que podem impedir uma pessoa de utilizar esses aparelhos, quais os benefícios que a sua utilização trás para a saúde, a relação das cargas com o tipo de trabalho desenvolvido, que em geral os frequentadores das academias são mulheres que precisam perder peso, e que acreditam que o exercício pode levá-las a atingir seus objetivos. Pedi aos alunos que trouxessem suas bicicletas na próxima aula para que

pudéssemos fazer uma vivência. Meu objetivo seria fazê-los sentir a diferença entre aquecer o corpo e exercitá-lo.

No encontro seguinte já com as bicicletas, perguntei se tinha alguém que não sabia andar de bicicleta, todos afirmaram saber, porém um dos alunos embora afirmando que sabia não quis andar. Pedi que dessem uma volta no parque para que eu pudesse observar o quanto de segurança eles tinham ao andar. Como tínhamos apenas oito bicicletas tivemos que fazer um revezamento. Enquanto um grupo andava o outro observava, essa observação passiva se deu no primeiro encontro, nos subsequentes os que não estavam andando registravam as suas impressões ou teciam comentários sobre o seu desempenho e sobre o que sentiram durante a atividade. Fomos aumentando o tempo e adotando a mesma dinâmica com os grupos que observavam. Ao aluno que se recusou a andar, lhe disse que se não participasse das vivências práticas precisaria encontrar uma maneira de dar sua contribuição, caso contrário não faria sentido vir para a aula. Sempre que tinha oportunidade procurava trazê-lo para a discussão, sua contribuição limitou-se a fazer alguns registros das aulas e tecer alguns comentários sobre as vivências dos colegas.

Os depoimentos após quinze minutos de pedaladas foi o mote para falarmos sobre aquecimento, exercício e resistência. “Ai pro não consigo mais” “cansei”, “eu posso pedalar mais quinze minutos se você quiser”.

Esclareci que o aquecimento não deixa de ser um exercício, o que muda é o objetivo, no aquecimento preparamos o corpo para que ao fazermos o exercício não lesionemos nossos músculos, articulações, em fim.

A resistência como foi possível perceber cada um tem um potencial, ela é a capacidade que temos de resistir a um determinado esforço sem causar nenhum desconforto, não significa que os alunos que cansaram após os quinze minutos não podem melhorar. Aqui a sobrecarga foi o próprio peso de vocês, na bicicleta ergométrica é possível regular a sobrecarga aumentando ou diminuindo o peso.

Um fato curioso foi em relação à bicicleta ergométrica, eu esperava que ela fosse citada no mapeamento, por julgar que era do conhecimento de todos, entretanto ela só apareceu após a pesquisa e com uma dose considerável de surpresa por parte dos alunos, esses comentaram admirados o fato de ser possível pedalar com a bicicleta parada como se tivesse subindo uma ladeira. O Henrique comentou:

“Parece jogo de videogame, agente pedala e sente como se estivesse subindo”.

Comentei ser também possível pedalar dentro d'água, algumas academias tem uma modalidade chamada hidrobike. Os alunos perguntaram se não enferrujava a bicicleta, esclareci que as bicicletas feitas para essa modalidade são de aço inoxidável, não tem rodas, e são fixadas no chão da piscina. O pedal parece um chinelo enorme regulável e pode ser praticada por pessoas com qualquer tipo físico. Não tem regulagem de resistência como nas ergométricas comuns, a água é a resistência.

O Henrique fez um comentário que desencadeou uma discussão interessante.

Professora tinha uma senhora, que já estava lá há três meses e tinha perdido apenas 1 kg, eu perguntei quem tinha dito a ela que se ela fizesse exercício ela ia emagrecer, ela disse que via na televisão.

Encerramos essa etapa debatendo sobre como os discursos televisivos influenciam o modo de vida das pessoas e o quanto precisamos aprender a ler as mensagens subjetivas, no sentido de percebermos que interesses são mobilizados para fazer as pessoas acreditarem em certas coisas, a tal ponto de reproduzirem certas práticas, como é o caso da senhora à qual o Henrique se referiu.

Foi possível a partir desse debate perceber como as identidades são construídas nos discursos televisivos e incorporadas pela população com status de verdade, porque afinal à televisão trás pessoas que tem autoridade para falar sobre como as pessoas tem que se comportar o que tem que vestir, quanto tem que pesar, quem vai questionar a opinião de um médico?

Como já mencionado anteriormente todas as aulas foram acompanhadas de registros por parte dos alunos e da professora. Começávamos com a leitura do registro da aula anterior por um dos alunos que havia sido indicado na aula anterior. O gênero escolhido para essa tarefa e empregado durante todo o projeto foi a narrativa. O registro, além de situar os colegas que não estiveram presentes naquela aula, permitia-nos identificar o percurso de aprendizagem dos alunos e possibilitava uma intervenção pontual, no sentido de esclarecer alguns equívocos, por exemplo: em um relato o aluno afirmou que o colega não tinha resistência para andar de bicicleta, nesse caso coube uma pergunta, Pedro o Renato então não pode andar de bicicleta? Ele não tem resistência ou a resistência dele é diferente da do colega? . Nesse contexto, o registro funcionou como atividade avaliativa, pois esteve a serviço da reorientação das ações didáticas e, integrado ao processo.

Para abordar o segundo eixo, trouxe para a aula, uma tela da série “Ciclistas” de Iberê Camargo, para que os alunos fizessem uma leitura. Essa suscitara algumas idéias como, por exemplo: que o ciclista era um homem velho, que estava fazendo exercício e que estava chovendo, além da questão quem pintou esta tela?

Acho que é um homem, é velho, nossa ele parece tão magro.

Ele deve ta num parque.

Pro! Parece que tá chovendo.

Porque será que o pintor fez uma tela tão escura? Eu não gostei.

A partir das inferências dos alunos, lemos um texto explicativo sobre a obra desse pintor que confirmou algumas das hipóteses levantadas. A pintura sobre os ciclistas foi inspirada na observação das pessoas andando de bicicleta no parque próximo à residência de Iberê Camargo.

Através dessa atividade, os alunos ficaram conhecendo a fundação Iberê Camargo e as obras desse pintor, além de compreender o porquê da chuva na tela. Para vivencias relacionadas a bicicleta como divertimento, perguntei aos alunos de que maneira se divertiam com a bicicleta . Fizemos uma lista que ficou mais ou menos assim: apostar corrida, andar em uma roda só, saltar pequenos obstáculos, andar em superfícies estreitas, andar no parque aumentando cada vez mais o tempo.

O primeiro item da lista fez muito sucesso todos participaram e a questão da resistência veio a baila novamente. Fizemos corridas de curta distância no pátio externo e mais longas no parque da escola. Essa atividade foi realizada em três aulas.

Ao pesquisar sobre a história da bicicleta, o aluno Henrique trouxe para o grupo a história do BMX (abreviatura de Bicycle Motocross). A turma descobriu que essa modalidade nasceu como uma adaptação das corridas de moto usando bicicletas. O segundo item da lista de vivência dialogou com a pesquisa que o Henrique trouxe. Os alunos fizeram alguns malabarismos com a bicicleta, como saltar sobre um pequeno obstáculo no caso um bastão, um pedaço de madeira, se equilibraram em uma roda só, andaram sobre as linhas da quadra simulando superfícies estreitas. A edição brasileira do X GAMES⁹⁹ nos fez compreender melhor esse esporte, além de conhecermos os representantes brasileiros com uma expressiva

⁹⁹ Esportes radicais de ação, antes chamado de Extreme games, primeira edição no EUA

participação nesses jogos. Os alunos assistiam ao X Games em suas casas e teciam seus comentários nas aulas:

Nossa Professora eu não sabia que tinha skate também e que eles andam numa pista bem estreita, chamada street.

Caramba aquele ralf é muito fundo.

Gente vocês viram o Mineirinho?

Devido à existência de uma pista de bicicross nas proximidades da escola, (mais ou menos a uns trinta minutos de bicicleta, por isso não foi citado no mapeamento do entorno) propus um passeio ciclístico até lá, para podermos experimentar as sensações que essa modalidade proporciona.

Aproveitei a reunião de pais para conversar sobre o passeio e solicitar autorização para ir até lá com os alunos. A experiência foi bastante interessante, não pela prática em si, mas pelo contato mais estreito com alguns alunos que, na maioria das vezes, não se expressam nas aulas e que durante o passeio revelaram-se, comentando que precisávamos fazer mais atividades deste tipo, que tinham vergonha de falar, mas que gostavam da dinâmica da aula, todos participam e dão suas opiniões, além de comentários mais pessoais.

Para encerrarmos essa etapa perguntei aos alunos quais grupos utilizavam a bicicleta para se divertir. "Será que são apenas as crianças e os jovens?" "Lá no Tiquatira¹⁰⁰, quantos adultos, tanto homens como mulheres nós vimos andando de bicicleta?" Os alunos responderam que apenas as crianças andavam com os adultos, por serem mais dependentes, porque os jovens andavam com os jovens e os adultos com adultos. Perguntei por que será que isso acontecia?

Alguns arriscaram dizendo que é porque já são independentes, outros porque é assim mesmo gente grande anda com gente grande, não tem graça andar com os pequenos, a Bruna disse que era porque eles faziam parte do grupo. As pessoas andam com quem se identificam.

Interessante perceber como os alunos revelam a sua compreensão das diferentes identidades do que é ser jovem, do que é ser adulto e do que é ser criança e como isso se fortalece e se perpetua de geração para geração pelo discurso. Essas identidades são produzidas também pelo que se diz, o que nos leva a inferir que somos nós que a produzimos por meio de atos de linguagem.

Mediante a intenção de contemplar todas as brincadeiras com bicicleta relatadas pelos alunos, fui distribuindo o tempo entre o trabalho na sala e as vivências na quadra. A abordagem do terceiro eixo se deu a partir da leitura do texto "O mundo embaixo de você" que fala da experiência de Argus Caruso, o ciclista que deu a volta ao mundo sobre duas rodas. A partir das interpretações dos alunos, discutimos a "magrela¹⁰¹" como meio de transporte, além de conhecermos as experiências de alguns países em relação ao nosso. A partir dessa discussão, os alunos questionaram:

Porque não se adota a bicicleta como meio de transporte?

Não seria uma alternativa para o caos do nosso trânsito?

O ambiente não ficaria menos poluído?

Mas também pode ser por que a cidade tem muito morro.

Em busca de resposta, recorremos ao texto "A Hegemonia do Automóvel", o qual trouxe assuntos como a economia, a política, as relações de poder que estão por trás das ações que não favorecem que a população adote a bicicleta como meio de transporte. Para que os alunos pudessem saber qual é a posição do Brasil em relação ao uso prioritário desse meio de

¹⁰⁰ Avenida que margeia um rio chamado Tiquatira onde fica a pista de BMX.

¹⁰¹ Nome popularmente dado a bicicleta.

transporte, pedi que pesquisassem se existem cidades brasileiras que adotam a bicicleta, sugerimos três sites para facilitar a pesquisa. Ao retornarem, os alunos puderam constatar que Santa Catarina não está muito distante das cidades apresentadas nos textos lidos (Tóquio, França, Dinamarca, etc.). Após a discussão do texto e a apresentação da pesquisa pelos alunos o Henrique teceu o seguinte comentário: “ Professora quem não tem acesso à Internet não saberá”.

Os alunos inferiram a partir do comentário do colega que não é interessante a divulgação das experiências isoladas que acontecem pelo Brasil afora, pois mesmo a população sendo beneficiada em todos os aspectos, a indústria teria muitas perdas, e afinal de contas ela é a dona da bola, portanto ela determina que jogo deve ser jogado e quais as suas regras. Já imaginaram se a moda de Santa Catarina pega! Nem todos têm acesso à internet e, daqueles que têm, quantos buscariam essas informações sem serem provocados para isso como foi o caso desse grupo de alunos?

Pensar na influencia do poder econômico nas nossas vidas para esses alunos não me parece ter sido muito confortável, eles ficaram incomodados com o fato do Estado não interferir nessa questão, mesmo sendo melhor para a população e para o ambiente. O Lucas fez um comentário sobre o rodízio. Ao contrário disso eles fazem um rodízio, cada dia uma placa não pode rodar. O Henrique comentou que de nada adiantou porque o transito continua ruim Comentei que nesse caso o cidadão é duplamente penalizado, primeiro além de ter que enfrentar horas no transito ainda precisa atentar para o dia que o seu carro não pode rodar, caso contrário será multado. Ah! Mas as pessoas podem fazer como alguns que saem de casa as cinco horas da manhã para chegar no seu trabalho antes das sete, novamente o Lucas comentou. O comentário do Lucas era de aprovação dessa medida, perguntei então quem é que não precisa se preocupar com o rodízio, além das pessoas que não possuem automóvel ou que utilizam o transporte coletivo para se deslocar? O Henrique novamente intercedeu dizendo: Quem tem dois carros né professora? Perguntei se apenas os menos favorecidos precisam de um ambiente saudável para sobreviver, e quem é que não tem dois carros ou carro nenhum? O grupo fez um silêncio de indignação que acabou me incomodando. A leitura que eu fiz daquele silêncio é que eles se sentiam impotentes, como se não enxergassem uma saída. Ainda assim fiz uma pergunta provocativa, o número de pessoas que não possuem automóvel é maior ou menor do que as que possuem? As coisas podem mudar, comentei, mas depende de todos, enxergar essas questões já é um começo.

Todas as leituras aconteceram de maneira compartilhada e, a partir daí, os estudantes manifestaram suas posições a respeito, bem como fizeram inferências. Notamos que tal dinâmica favoreceu a análise permanente dos discursos, promovendo uma ressignificação não só das práticas trazidas para a escola, mas também das idéias cristalizadas que, comumente, estão agregadas.

Nesse momento do estudo, as vivências aconteciam na quadra, o desafio era andar sobre as linhas. Vale lembrar que em razão do número de bicicleta, sempre quando um grupo estava com a bicicleta, o outro fazia o registro da aula ou ajudava os colegas com as suas opiniões, algumas vezes os comentários dos observadores contribuíam pro melhor desempenho dos que estavam executando.

A partir dos resultados da pesquisa sobre o ciclismo realizada pela aluna Veridiana e descritos num texto bastante objetivo, teve início uma ampla discussão desse esporte. O trabalho trouxe fragmentos da história da modalidade e apresentou as quatro categorias de competição: provas de estrada, provas em pista, provas de montanha (Mountain Bike) e BMX. Para cada uma delas há um tipo específico de bicicleta. Veridiana também contribuiu apresentando as subcategorias da Mountain Bike e as curiosidades do evento Down Town de Lisboa. As idéias veiculadas nos levaram a retomar a pesquisa do Henrique sobre o BMX e

suas manobras, com destaque para a independência desse esporte com relação aos campeonatos e torneios oficiais. Ao final das exposições, fui esclarecendo os questionamentos dos alunos que pesquisaram, bem como dos colegas que acompanharam as apresentações. Encerrei o tema buscando amarrar os quatro itens de maneira que os alunos pudessem recuperar o caminho feito durante o estudo, a partir das seguintes perguntas: Para que caminhos essas duas rodas nos levaram? Em cada caminho fomos apresentados a diferentes pessoas com diferentes interesses exercendo diferentes papéis ao utilizarem a bicicleta, quem são elas? A partir das respostas foi possível perceber o entendimento dos alunos e a riqueza dos seus comentários.

Entretanto todas as vezes que encerro um trabalho fico pensando que o momento escolhido talvez não fosse o melhor. Neste caso, por exemplo, ficou a impressão de que alguns aspectos poderiam ainda ser trabalhados, que faltou conhecer um pouco sobre as equipes informais de ciclistas de rua que fazem dessa prática um hobby, da bicicleta no circo, das corridas de velocidade, de perseguição individual e em equipe, porém ao conceber os alunos como produtores de cultura e incitando-os a todo tempo a construir coletivamente as aprendizagens, o tom do trabalho pedagógico é, em grande medida, marcado pelas contribuições discentes.

A incerteza do caminho é um grande desafio, porém muito sedutor. Da mesma forma que se deu comigo, certamente o grupo não tinha idéia do quanto iria aprender a partir da temática. Considerando que grande parte dos alunos ainda não tinha vivenciado uma aula de educação física nessa perspectiva, avalio de maneira positiva as devolutivas obtidas.

Devo admitir também que o grupo superou as minhas expectativas nas suas análises a respeito da bicicleta como meio de transporte, trazer para o debate o rodízio de automóveis como uma ação que favorece os já privilegiados financeiramente realmente me fez pensar sobre como esses alunos podem enxergar se a eles for dado a oportunidade.

Diante disso, acredito que as atividades de ensino desenvolvidas contribuíram para um maior conhecimento da manifestação cultural “modalidades ciclísticas”, bem como, a pluralidade de fatores que giram ao seu redor, os locais onde são expressadas e os grupos que as praticam.

Defendo a noção de que o aluno precisa encerrar um trabalho com mais idéias do que tinha inicialmente sobre o objeto estudado, os que freqüentaram e participaram das aulas, com certeza ampliaram seus olhares.

Embora tenhamos um mundo de caminhos ainda desconhecidos que podemos percorrer sobre duas rodas, os já percorridos nos ensinaram que é preciso equilíbrio para vencer os desafios, e só conseguiremos se distribuímos justamente o peso. Penso que o nosso peso foi distribuído equitativamente, por isso ninguém caiu.

Relato 10 - “Os diferentes sentidos da Capoeira”

O início das aulas na unidade se deu a partir da substituição a professora em licença gestante, onde ao assumir as aulas me foi entregue o plano de trabalho docente do ano/2008, idealizado entre os professores no início do período letivo, mesmo tendo conhecimento da forte representação esportiva presente nas aulas de Educação Física ministradas constatada a partir da observação às aulas dos demais professores da escola foi possível com o apoio da coordenação de área desenvolver aulas que permeassem uma perspectiva cultural, onde com base nos objetivos gerais propostos pelos professores, temáticas relacionadas a gênero e influencia da mídia no cotidiano esportivo se faziam presente visto que no trimestre anterior foi desenvolvido um projeto sobre os jogos olímpicos.

A Unidade Escolar está localizada em Alphaville, distrito do município de Barueri/SP, onde em relação às demais escolas do município se encontra uma realidade diferente, visto que esta é administrada pela FIEB – Fundação Instituto de Educação de Barueri, uma autarquia, sendo considerada pelo MEC em 2007 uma das melhores escolas do país. Na região de Barueri, encontramos uma representação esportiva muito forte visto que o time de futebol da cidade, o Grêmio Recreativo Barueri (conhecido como GRB) tem se destacado nas competições que tem disputado nos últimos anos, o clube tem investido em escolas de esportes com apoio da Prefeitura Municipal, onde o destaque nos jornais locais se dá pelos resultados conquistados em âmbito nacional pelas equipes de Futebol, Ginástica Artística, Rítmica e pelo desenvolvimento de um núcleo de detecção de talentos esportivos com o slogan, “GRB formando atletas cidadãos”. Os alunos são de diferentes regiões e dos municípios no entorno, portanto, além de Alphaville e Barueri, também frequentam a escola, moradores de Santana do Parnaíba, Osasco, Jandira, em alguns poucos casos, da capital do Estado.

Após uma análise da proposta elaborada pelos professores, considerei plausível verificar quais as representações que os alunos adquiriram durante os outros trimestres e durante sua escolarização em relação à Educação Física. As aulas com a turma (2º ano F – Técnico) se davam a partir de uma “dobradinha” no caso a 5ª e 6ª aula às terças-feiras. No primeiro encontro, foi sugerido que em grupos a turma elaborasse uma apresentação sobre suas representações da Educação Física as apresentações aconteceram na 6ª aula, onde aleatoriamente identificamos os grupos por G1, G2 e G3. Como temática para apresentação foi escolhido pelos alunos para apresentação em seqüência; G1 – Esgrima; G2 – Kung fu – Sanchou¹⁰² e G3 – Capoeira. Cada grupo apresentaria a temática elaborada por eles e por fim abriríamos para questionamentos e uma roda de conversa onde fosse possível identificar as representações que adquiriram durante sua escolarização na Educação Física. Começando as apresentações, o G1 sugeriu a prática de esgrima, como justificativa afirmaram que a escolha surgiu por que a professora teria pedido um trabalho sobre as modalidades dos jogos olímpicos no trimestre anterior e acabaram conhecendo e gostando, mas não conheciam locais para que pudessem praticar e também não sabiam informar muito sobre a modalidade, mas afirmaram que existiam diferentes “espadas” para a execução da mesma. Utilizou-se na apresentação, “bastões de ginástica”, o que levou o questionamento dos outros grupos em relação ao peso do material e o peso da “espada” da esgrima, o que por sinal o trabalho de pesquisa anterior realizado pelas alunas contribuiu para que essas apresentassem que cada categoria da esgrima era apresentada por um tipo diferente de “espada”, mas que não sabiam explicar os nomes. Quando foi aberto aos questionamentos, só mesmo a questão do peso das “espadas” foi abordada, aparecendo um comentário da turma que se fosse utilizado o mesmo tipo de material das meninas poderia causar lesões e não seria tão fácil quanto parece à primeira vista. Um dos alunos, Leonardo, comentou que existia uma modalidade de luta que se utilizavam espadas de madeira parecidas com os bastões utilizados pelas meninas. Perguntei se alguém conhecia ou sabia o nome, mas obtive respostas negativas sobre o assunto.

O G2 (Kung Fu – Sanchou) apresentou se a partir da apresentação das vivências do Leonardo que pratica a modalidade em uma academia de Barueri, então esse comentou que se tratava de uma das modalidades que foram se constituindo como estilos de Kung fu, tal como “garra de águia, tigre, entre outros” o Sanchou segundo ele, é uma espécie de vale tudo, onde pode se aplicar golpes utilizando as mão, os pés, o tronco a cabeça, se utiliza de golpes de

¹⁰² Sanchou se trata de um estilo de Kung Fu, praticado com equipamentos de proteção devido a intensidade dos golpes utilizados. Socos, chutes, cotoveladas, joelhadas, golpes de projeções e finalizações permitidas em luta de solo.

impacto e de projeções. Ao demonstrar a modalidade o Leonardo e Vinícius simularam alguns golpes de ataque e contra-ataque, com algumas projeções o que caracterizavam a prática. No final da apresentação algumas questões relacionadas a modalidades surgiram e contribuíram com a discussão, exemplo claro foi em relação à questão da Bianca se realmente valeria tudo na luta e se existiam campeonatos como se davam as regras. Leonardo comentou que os campeonatos aconteciam de diferentes formas no Brasil e na China, mas que existiam campeonatos mundiais no chamado “templo do dragão” na China, onde o torneio seria aparentemente mais violento do que nos demais países. Algumas meninas questionaram também sobre a presença de feminina na prática do Sachou, visto que como aparentemente se tratar de uma modalidade de luta “agressiva” não atrairia o público feminino. Segundo Leonardo, “Na academia tem umas 04 meninas muito boas, que treinam a mais tempo que eu, vão até para campeonatos”,

Por fim o G3 apresentou a modalidade que o grupo havia preparado, disseram que a capoeira nasceu dos escravos e se tratava de um tipo de dança que se assemelhava a luta, que se utilizavam instrumentos musicais para fazer a roda que era onde aconteciam os “confrontos”. No início da apresentação comentei que tinha um pandeiro em minha bolsa e a Beatriz pediu para utilizá-lo, pois ela sabia tocar. Então começaram a realizar alguns movimentos no tatame. Os alunos estavam dispostos em volta do tatame em forma de círculo pra vivenciarmos o que segundo o grupo se tratava da característica principal da capoeira, a roda. No final algumas questões surgiram em relação às apresentações. Como por exemplo, as diferenças entre o custo do equipamento da esgrima e da capoeira, se aconteceriam na capoeira como no Sanchou, se existiam competições, Knock-out, lutas de contato. Quais os grupos sociais praticavam, como se dava a presença feminina e como será que a sociedade enxergava essas práticas, foi possível identificar o interesse pela turma para que estudássemos alguma das práticas de lutas abordadas, de maneira geral as modalidades apresentadas tratavam-se de práticas culturais, que poderiam influenciar grupos sociais de diferentes maneiras. Nossa proposta de aula seria encaminhada nesse direcionamento, onde tentaríamos identificar algumas das construções sobre as modalidades e suas legitimações em relação às aulas de Educação Física. Ficou definido que abordaríamos o assunto sobre lutas, o que deixou a sala aparentemente empolgada com a temática, comentário da Mariana, “até que enfim um professor que não vai ficar dando bola pra gente jogar e pedindo trabalho pra dar nota, por que precisa dar nota”, “passa ano e sai ano os professores só começam o ano com uma atividade diferente depois só passa futebol”, tem um monte de material na sala de Educação Física, poderíamos treinar boxe”, entre alguns comentários encontrados em minhas anotações. No começo de nossas atividades, eu perguntei sobre o que definiria as lutas o que seriam? Surgiram algumas possibilidades não aprofundadas. Tais como, o respeito, as regras, a rivalidade, o combate, os pontos, o que fez com que eu questionasse como aconteciam à soma de pontos na capoeira. O Vitor disse que na capoeira os pontos não aconteciam por que a era dança, gerando alguns conflitos na sala e discussões em relação ao que era a capoeira. Então, foi sugerido pela turma que estudássemos a prática da capoeira. Alguns alunos disseram que não iam fazer capoeira por que não gostavam e que não ia ficar virando de ponta cabeça igual macaco. Procurei explicar um pouco mais sobre a proposta das aulas e de qual idéia de Educação Física estaria tratando em nossas aulas, onde a vivência corporal só seria uma ferramenta pra entendermos alguns referenciais que encontraríamos durante o período que durasse a temática. Um pequeno grupo sugeriu que estudássemos o Boxe, devido ao material encontrado na sala de Educação Física, luvas, manoplas, etc. Por fim sugeri que conversassem entre si e que na próxima semana viessem com a temática para iniciarmos as aulas (as aulas aconteciam apenas às terças-feiras, na 5ª e 6ª aulas como citado anteriormente).

Na semana seguinte, perguntei se a turma já teria definido a temática ou se era mais viável uma eleição aberta para escolhermos à temática mais adequada de forma mais democrática, o que não foi necessário, pois durante a semana conversaram sobre a aula e decidiram em estudar a capoeira por que acharam que seria mais interessante. Gustavo perguntou se não seria possível estudar o boxe junto com a capoeira. Respondi que talvez fosse possível, mas que em alguns momentos nos atrapalharíamos no percurso, que poderíamos depois da capoeira estudar a temática do boxe, mas poderíamos tentar estabelecer relações entre as duas práticas.

Como a capoeira foi à temática eleita, a partir de uma rápida votação sugerida para escolha efetiva da modalidade que começaríamos naquela aula, pontuei alguns temas que tentaríamos desvelar durante nossas aulas, entre eles, como será a participação feminina na capoeira e como a mídia e a sociedade enxergam a prática da capoeira, atrelados à proposta da disciplina no Plano de Trabalho Docente. Expliquei que as vivências corporais serviriam, mais para despertar a curiosidade do que, propriamente, para nos tornarmos praticantes de capoeira. Que não era necessário executarmos com perfeição os movimentos, como se sugere em outras modalidades esportivas, mesmo por que nem a própria prática da capoeira pede a perfeição nos movimentos, mas sim à inversão de determinadas lógicas propostas pela sociedade. Comentei sobre o processo histórico que se deu de sua origem até os dias atuais e coloquei os temas para que esses pesquisassem para que na próxima semana na roda de conversa desenvolvêssemos mais o assunto. Elaboramos então a seguinte seqüência de estudo, visto que esses eram os tipos de capoeira mais conhecidos ou que surgiram na roda de conversa, Capoeira Regional, Capoeira Angola e Capoeira Contemporânea.

A partir das pesquisas na internet sobre a capoeira regional encontramos no material trazido pela turma algumas, as seqüências idealizadas pelo Mestre Bimba (idealizador da capoeira regional e maior nome da capoeira até os dias de hoje), a partir daí, perguntei se alguém o conhecia, como não tive resposta positiva, procurei saber se alguém conhecia algum movimento de capoeira, se, na escola, havia algum colega que praticava capoeira e se poderíamos vivenciar as seqüências apontadas na pesquisa.

Procurando estimulá-los, apresentei algumas possibilidades de vivenciar os movimentos da capoeira e sugeri que tentássemos fazer as seqüências que o Mestre propôs na década de 1930. Seguimos com essa proposta até o final da aula. Na roda de conversa, sugeri que refletissem sobre o nome dos movimentos, martelo, benção, arpão, armada, negativa, queixada, meia lua de frente, meia lua de compasso, aú, entre outros, vivenciamos como funcionava a escola de capoeira de Mestre Bimba, onde após as seqüências, os alunos jogavam ao som do berimbau para depois participarem da formatura recebendo seus lenços, o que se assemelhavam as cordas e cordões utilizados hoje em dia, que seria mais bem abordado na capoeira contemporânea. Acredito terem sido os momentos mais importantes das aulas, pelas relações estabelecidas com a prática da capoeira e ao pensar como o praticante da modalidade as referências que as pessoas têm da capoeira.

Quando questionados sobre o que estavam experimentando, ouvimos as seguintes colocações: “Será que a queixada tem esse nome porque é um golpe que acerta o queixo?” “Com certeza e a meia lua de frente?” “A meia lua de compasso tem esse nome por parecer um compasso?” “Eu preciso fazer a estrelinha para os dois lados?” “Só consigo para um lado.” “O martelo lembra uma martelada mesmo, né?” “O golpe é pra pegar? E se pegar o que acontece?” “Na negativa eu posso derrubar?”

A partir desses posicionamentos, podemos perceber que os alunos estão muitas vezes presos à vivência motora. Esse foi o mote para a conversa sobre as práticas africanas, como a bassula, cabangula, ngolo (angola), Moringue (Moçambique), ladja (Martinica) que tinham

movimentos semelhantes, mas que talvez não tinham os mesmos nomes, como pudemos encontrar nas pesquisas realizadas na internet sobre a origem da capoeira.

Quando abordamos alguns ritos na capoeira do Mestre Bimba foi possível perceber algumas representações dos alunos em relação à prática da capoeira a partir de comentários como: “a capoeira é macumba?”, “por que usam os tambores e aquele negócio que bate com a madeirinha?”, “capoeira é dança e tem que dançar de branco”, por que? “por causa dos negros” pensei como seria possível realizar certas desconstruções de preconceitos, afinal a capoeira abordada em aulas de Educação Física de certa forma é um assunto recente. Começamos, abordando do batizado¹⁰³, onde o aluno novato recebe seu apelido e se insere naquele grupo, passando a ser chamado apenas pelo codinome. Foram estabelecidas algumas relações com o costume de apelidar os amigos em alguns grupos sociais. Ao comentar sobre os instrumentos, expliquei que o Mestre Bimba (adepto do Candomblé) retirou da capoeira o atabaque, por considerá-lo um instrumento sagrado. Os alunos demonstraram curiosidade a respeito das cores dos lenços¹⁰⁴ e a relação com os orixás, mas como não sabia, perguntei se alguém na sala saberia responder, o que foi muito interessante visto que o Vinicius prontamente respondeu azul, Logum, amarelo, Oxum, vermelho, Ogum e branco, Oxalá, o que para alguns alunos me pareceu surpresa a pensar pela forma que ficaram olhando para ele. Posteriormente a afirmação o Lísias perguntou sobre as relações entre a religião e a capoeira. Preferi questioná-los o que eles pensavam sobre o assunto e questionei a atitude de Mestre Bimba, retirando o instrumento “sagrado” do candomblé da prática da “profana” da capoeira, ouvi um comentário estabelecendo uma relação interessante sobre o assunto “quem tem religião é a pessoa, burro, não o esporte, você num vê o Kaká, num tem nada a ver futebol num é de crente e ele joga”. Terminamos a vivência sobre a capoeira regional com um questionamento sobre as relações entre a capoeira e a religião, pedindo para que refletissem sobre o que nos levava a estabelecer essa relação e que buscássemos informações sobre a capoeira angola.

Dando prosseguimento ao projeto, abordamos a capoeira angola, passando por algumas vivências de movimentos e relacionando os instrumentos com o da capoeira regional do Mestre Bimba, conversamos sobre as semelhanças e diferenças, que antes dele, a capoeira era chamada simplesmente de capoeira, vadiação, etc., somente mais tarde, surgiram a capoeira regional e angola. Emergiram, também, comentários sobre as semelhanças dos movimentos, pois a turma afirmava não encontrar muitas diferenças entre a regional e a angola. Discutimos o assunto e chegamos à conclusão que ao observar o jogo, era possível notar ritmos mais lentos, toques nos instrumentos e nomes diferentes em alguns golpes. A curiosidade do grupo foi despertada por um dos vídeos que o Lísias assistiu no Youtube, o que se tratava da chamada¹⁰⁵. Essa observação foi importante para estabelecermos a relação com a dança e, novamente, a religiosidade afro-brasileira. A continuidade da conversa possibilitou aos alunos descobrirem que na capoeira angola, a chamada se trata de um golpe,

¹⁰³ O Mestre Bimba idealizador da capoeira regional introduziu determinados ritos na prática da capoeira, entre eles o Batizado, que se tratava de apelidar os alunos novos na primeira vez que jogavam na roda de capoeira, jogo que acontecia com um de seus alunos formados, na academia de Mestre Bimba existia também a formatura, onde o aluno depois de um período de treinamentos recebia seu lenço, muito semelhante a prática da capoeira atual com os cordões e cordas rito que também recebe o nome de batizado.

¹⁰⁴ Na academia de Mestre Bimba na formatura os alunos recebiam lenço representando seu grau de posicionamento no grupo social, azul (1º lenço – formado), amarelo (2º lenço – especializado), vermelho (3º lenço – especializado), branco (4º lenço) o lenço do “mestre”, visto que apenas o Mestre Bimba era considerado pela titulação na época e apenas poucos de seus alunos chegaram a esse nível no Centro de Cultura Física Regional (a academia de Mestre Bimba)

¹⁰⁵ Momento no jogo de angola que ocorre uma parada momentânea para que quem chama o “adversário” se mantêm em posição de ataque, tentando, parado, ludibriar o parceiro para que esse caia em sua armadilha e seja surpreendido por um golpe.

uma armadilha para enganar o jogador que muitas vezes não domina os fundamentos desse jogo de capoeira.

O Lísias trouxe o material de divulgação de um evento que ocorreria no centro de convenções de Barueri. Na roda de conversa, definimos que seria interessante se pudéssemos ir até lá e vivenciar esse momento, para relacionarmos com nossa prática das aulas, novamente pedi que fizessem uma pesquisa para compreendermos um pouco mais sobre a temática.

Na continuidade do projeto abordamos a capoeira contemporânea, comecei relatando as diferentes formas que essa tem se apresentado na sociedade, capoterapia, hidro-capoeira, aero-capoeira, capoeira-fit, perguntei se alguém conhecia alguma outra forma que a capoeira se apresentava, Um dos alunos, o Renato, afirmou ter visto um vídeo no “Youtube” sobre o Capoeira Fight, que se tratava de uma espécie de vale-tudo com golpes de capoeira. Então foi sugerido que todos acessassem o vídeo para que tentássemos vivenciar a modalidade a partir do referencial que já possuíamos, vivenciamos também alguns movimentos utilizados em aulas de capoeira nessa perspectiva que segundo a Camila se assemelhavam a ginástica localizada, Perguntei se não seria essa semelhança que teria levado a capoeira a tantas academias no final da década de 1980 e 1990? Como também fizemos algumas reflexões sobre a mercantilização dos produtos muito latente na capoeira contemporânea de que nas demais representações de capoeira que vivenciamos, como uniformes, cordas, CDs DVDs, VHS, revistas, etc, onde cada vez mais, além de divulgar a capoeira, geram de certa forma receitas para os grupos e associações de capoeira, sobre o atual tombamento como patrimônio imaterial da cultura brasileira, assim como o samba e o acarajé, o que fez toda diferença para esses dois outros patrimônios, gerando risos de toda a classe. sugeri que ao final da aula fizéssemos o que caracterizava a capoeira pelo menos no meu ponto de vista, mas que ao final cada um deveria relatar suas impressões, fizemos uma roda utilizando um CD (um dos exemplos da globalização da modalidade) que eu trouxe para aula. Tentando relacionar com a proposta inicial do projeto questionei ao final da roda sobre a participação feminina, já que nas aulas a maior parte das meninas da sala participava e dos meninos ou ficava sentado ou ficavam rindo das meninas e dos poucos meninos que se aventuravam a realizar um aú, rolê, macaquinho e armadas¹⁰⁶, como será que acontecia a participação feminina na prática da capoeira atualmente? Elaborei um roteiro de entrevista e entreguei para que no evento pudéssemos abordar os capoeiristas e se possível utilizássemos alguns recursos como gravação em MP3 ou filmagens em câmera digital (sugerido pelos alunos), acredito que falhei quando não construí coletivamente o roteiro, mas muitas vezes eles não o seguiram o que tornou no meu ponto de vista a vivência um pouco mais rica em informações. Expliquei alguns códigos dos eventos de capoeira que poderíamos tentar identificar, sugeri que não tentassem entrevistar os capoeiristas em momentos inoportunos e aproveitassem ao máximo o momento das entrevistas. Assistimos, então, ao documentário “Capoeira: no fio da navalha”, produzido pela ESPN Brasil em 1997, selecionado em função da sua excelente abordagem da temática. Solicitei aos alunos que estabelecessem relações ao que estudamos nas outras aulas, para que no final fizéssemos uma “mesa-redonda” sobre nossas conclusões, aproveitei para apresentar-lhes um trecho do documentário Capoeira em cena (TVE Bahia, 1982), onde apresentei a opinião de diversas mulheres sobre a participação feminina na capoeira e todo o pré-conceito gerado na época e que aos poucos estava sendo deixado de lado, pelo menos na visão delas. Ao final começamos com a pergunta: Como será hoje? Alguns meninos disseram que hoje as meninas têm o mesmo espaço, que jogam futebol até com eles. O Vinicius questionou por que alguns berimbau são pintados e outros não. Comentei sobre o discurso do Mestre Bimba no DVD sobre a confecção do instrumento e perguntei o que ele achava. Na

¹⁰⁶ Movimentos e golpes característicos da capoeira.

entrevista o Mestre Bimba afirma que o berimbau mesmo não pode ser colorido, visto que esse “os angola” faziam para enganar os turistas. Então o Vinicius disse que o Mestre Bimba achava o seu berimbau melhor de todos. Comentamos então sobre as relações de poder exercidas nos discursos dos mestres de capoeira, sempre afirmando que o grupo ao qual pertence é melhor, que sua capoeira é a melhor, que um grupo é melhor que o outro, estabelecendo as relações de conflito entre as práticas, angola/ regional, tradicional/ contemporâneo, transformando a prática da capoeira um campo de conflito de interesses, onde algumas vezes se utilizam de projetos pseudo-sociais para “demarcar” o território e aumentar os componentes de suas associações.

Então como combinado, alguns alunos foram aos dois dias de evento de um grupo de capoeira em Barueri, no centro de convenções, onde foram apresentadas, danças folclóricas e ocorreu o batizado de capoeira, estavam capoeirista de diversos Estados. Entre eles um contramestre de Goiânia, responsável pelo grupo em São Paulo, visto que o mestre do grupo atua em New Jersey, Estados Unidos. Após a realização do evento foram realizadas as entrevistas e o material seria apresentado em aula posteriormente.

Os alunos mais comprometidos com o projeto se deslocaram até a roda de capoeira promovida um dia antes do batizado, na qual não estive presente, onde afirmaram ser possível estabelecer relações com as reflexões das aulas, observando a participação feminina e como foi o caso relatado da violência sem sentido muitas vezes ocasionadas por um golpe que aparentemente sem a intenção de atingir um dos capoeiristas acabava gerando a vias de fato, encerrada sempre com a intervenção do mestre(ou responsável pela roda) que orientava para que o ocorrido não se repetisse.

No batizado no qual me comprometi em acompanhá-los e ajudar na aproximação para as entrevistas com os capoeiristas, onde em muitas vezes saíram do roteiro solicitado demonstrando a ampliação das possibilidades de aprendizagem a partir do saber popular, construindo diferentes possibilidades de reflexões a partir da realidade da capoeira e da escola.

Ao apresentarem as entrevistas aos colegas, podemos acompanhar a partir das questões sugeridas no roteiro de entrevista: Fale sobre a capoeira na atualidade, dê a opinião sobre a presença feminina e fale o nome das mestras de capoeira que você conhece, fale sobre como você vê a abordagem da capoeira na mídia e o que é a capoeira pra o entrevistado levou a alguns apontamentos, de uma forma geral foi falado sobre as transformações sociais da capoeira desde sua origem e sobre a maior difusão da capoeira conhecida como contemporânea sem que a regional ou a angola se caísse no esquecimento. Foi enfatizado sobre a presença feminina, que além da capoeira em outros espaços tem se dado de forma mais ampla, sendo fundamental segundo alguns entrevistados para seu crescimento. Em relação à mídia disseram que muito ainda deve ser feito, visto que no exterior é mais difundida e aqui no Brasil só acontece quando alguém famoso está participando ou apresentam massificadas deixando de lado alguns valores essenciais. Pensando no que é a capoeira para os entrevistado encontraram como resposta, ser uma luta, dança, esporte, lazer, instrumento para educação, , malandragem, fonte de renda, cultura folclore, fonte de energia, estilo de vida, um complemento da vida, o que fazemos dela, ou como disse um dos entrevistados “é a minha vida”.

Por fim trouxe um documentário apresentado pela Tv Cultura de São Paulo, que achei ser válido pelas informações sobre a transição da capoeira do Brasil para o mundo e suas idas e vindas (Mandinga em Manhattan, docTV, 2007), onde relacionamos a tudo o que foi comentado nas aulas e puderam identificar a participação feminina, as relações de mercantilização de produtos relacionados a prática cultural da capoeira e as relações exercidas

através da esportivização em campeonatos internos de grupos e associações que tentam ampliar o número de praticantes a partir de preceitos do marketing.

Como conclusão do projeto foi solicitada uma atividade onde os alunos deveriam em grupos organizar um texto onde todos os elementos estudados durante o projeto deveriam figurar as vertentes da capoeira (Regional, Angola e Contemporânea), as entrevistas com os capoeiristas, as representações das pessoas sobre a capoeira e por fim as conclusões sobre a prática estudada, atribuiríamos um conceito pela atividade, mas ressaltei a importância de analisarmos diferentes pontos de vistas sobre um assunto e tentarmos entender o que levariam a essas conclusões, onde o material também me serviria como avaliação sobre a realização do projeto.

Encontramos no material levantado pela turma algumas relações importantes que transcrevo na íntegra abaixo:

“Obrigado professor por nos fazer se deparar com uma diversidade e realidade ao mesmo tempo tão longe e tão perto de nós. A experiência foi válida e até divertida, em todos os aspectos, muito rica e esclarecedora a cerca de nossa própria cultura. Foi um trabalho envolvido como poucos, aprendemos muito e gostamos de mais”

“Ao longo dos anos a capoeira vem se modificando e se atualizando a cada dia. Antigamente por exemplo a presença feminina nas rodas era quase inexistente, e, no entanto hoje a mulher ganhou espaço nessa prática temos como exemplo várias mestras que estão dando aulas. No entanto com toda essa evolução na capoeira algumas pessoas ainda alimentam um conceito ruim dessa prática. Pessoas de todo tipo de classe social dividem opiniões a respeito dessa prática que tanto conquista o mundo, uns dizem ser um jogo, uma brincadeira, enquanto outros afirmam ser uma luta. A capoeira sempre será um enigma a respeito do seu significado. Mas o que se pode afirmar que não deixa de ser uma arte cultural, e independente de opiniões acreditamos que a capoeira deve e tem o direito de ser respeitada como patrimônio da nossa cultura, pois ao longo de anos ela vem nos encantando com sua malandragem, estilo “largado” e sem reservas. Falar sobre capoeira é um assunto muito polemico, pois as opiniões se diferem completamente uma das outras fazendo com que muitas vezes haja convergências entre elas. Mas independente de opiniões a capoeira é uma dança, uma luta, devemos respeitar tal cultura afinal é uma das culturas mais antigas do país.”

“O esporte Capoeira para nosso grupo é uma mistura de luta com dança além de ser uma cultura Brasileira através dos escravos do nosso país, que na nossa opinião deveria se tornar um esporte olímpico, por ser um esporte muito interessante uma verdade mistura de musica ,dança, luta. Que achamos um esporte nada violento e não prejudica quem pratica. Enfim ela é uma verdadeira arte corporal.”

A capoeira se estabeleceu durante as aulas com uma prática que pode vir a contribuir com uma perspectiva democrática da Educação Física, onde o saber popular e a resistência dos grupos culturais corroboram com as reflexões sugeridas nas aulas. Pudemos encontrar em todo o período do projeto as relações de gênero, classe, religião, ampliando o olhar sobre a prática social. Algumas representações foram construídas, reconstruídas e em muitos momentos transformadas devido à complexidade dos assuntos abordados.

O projeto em si não se dá por encerrado, entendo este como uma contribuição nas aulas de Educação Física do Ensino Médio, a partir da tematização de uma manifestação cultural significativa por sua origem e preceitos se distanciarem de uma prática monocultural e etnocêntrica, onde acreditamos que a maior contribuição esteja na ampliação do capital cultural dos alunos a partir das diferentes vivências propostas a partir da mediação do professor.

Relato 11 – Futebol e representações sociais na escola

A EMEF Campo Limpo é uma escola de Ensino Fundamental I e II, atende alunos na faixa etária de 6 a 14 anos e o EJA (Educação de Jovens e Adultos). Geograficamente a escola está situada na zona sul, no bairro do Campo Limpo, região populosa da cidade de São Paulo. Em função da demanda a escola funciona em quatro períodos e as aulas de Educação Física são ministradas no contra-turno das outras disciplinas.

No início de 2010 os professores em horário coletivo após avaliação do ano de 2009, constataram que a falta de interesse pelo conhecimento e falta de respeito entre os atores da comunidade escolar eram as maiores problemáticas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Sendo definido para o Projeto de Ação Educativa, trabalhar os seguintes temas: Respeito, Ética, Cidadania e Valorização do Conhecimento.

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

Iniciei uma roda de conversa com as turmas, anunciando o futebol como manifestação a ser estudada. Vale ressaltar que nas duas turmas de 7ª série (A e B) a maioria havia sido meu aluno no ano anterior e nas quatro turmas de 8ª série (A, B, C e D) nenhum, também os que não haviam sido meus alunos tiveram aulas em turmas divididas (masculina e feminina). Numa das classes ao informar a manifestação a alguns alunos apresentaram resistência pela turma ser mista, alegando que para essa prática era melhor que as meninas viessem em outro horário, e logo sugeriram a separação da mesma. Após a sugestão ter sido apresentada, sugeri que realizássemos uma votação para que prevalecesse a decisão da maioria.

Colocada em votação a sugestão foi derrotada. Iniciamos então a discussão da proposta, que não havia sido feita anteriormente para não influenciar as decisões na hora do voto.

Perguntei: Por que para trabalhar com a manifestação futebol alguns achavam melhor dividir as turmas em masculina e feminina? Os que defenderam a proposta da divisão alegaram que as meninas não sabem jogar e atrapalhariam as aulas, neste grupo também havia o voto de meninas que concordaram com a alegação, a maioria vencedora disse que assim como nas outras áreas de ensino, a educação física deveria acontecer com os meninos e meninas juntos.

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

Discutimos a partir das respostas como as relações entre meninos e meninas são construídas e representadas socialmente.

De acordo com ALEX FRAGA (2000) citado por GRANVILE-BARBOZA (2003) “as pessoas desde que nascem recebem treinamento para serem mulheres e homens dentro da

sociedade em que vivem, iniciado pela própria família ao reproduzirem valores socialmente aceitos, deixando como herança as relações já existentes, refletindo sua realidade.

Segundo GRANVILE-BARBOZA (2003) “a construção do conceito de gênero vem problematizar as relações entre homens e mulheres, ou seja, como o masculino e o feminino são construídos culturalmente, socialmente e psicologicamente e como eles se relacionam entre si e dentro de si, denunciando como as desigualdades sociais entre os gêneros são fruto de arranjos sociais de poder, estabelecidos em sociedades constituídas sob o ponto de vista masculino”.

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

Perguntei se a escola também exercia alguma influência para esse treinamento. E os alunos responderam que sim, pois nas 7^a séries (D e E) as turmas são divididas em masculina e feminina, assim como as atividades. Solicitei que passassem a observar as aulas de educação física do nível I que acontecia simultaneamente às nossas e os alunos constaram que os meninos permaneciam dentro da quadra jogando bola e as meninas do lado de fora, ora jogando queimada, ora brincando com perna de pau ou corda.

De acordo com LOURO(1997), citado por GRANVILE-BARBOZA(2003) “em decorrência dos mecanismos ideológicos presentes nas instituições sociais, os seres humanos acabam assumindo posições e valores que acreditam serem naturais e imutáveis. Essa intervenção social no comportamento das pessoas passa quase despercebido e por isso mais fácil de ser perpetuada e aceita” .

Para o mapeamento dos saberes sobre o futebol, organizei questionamentos como:

É possível jogar futebol na escola? Qual esporte praticado na escola que mais se assemelha com o futebol? Os alunos responderam que como se joga no campo não é possível jogar na nossa escola, mas poderíamos fazer algumas adaptações. Identificaram o futsal como o esporte praticado que mais se aproxima ao futebol, estabelecendo semelhanças e diferenças entre os mesmos. Relataram: “possuírem o mesmo objetivo que é fazer gol”, “pode fazer gol com a mesma parte do corpo”, “o uniforme é parecido, só difere a chuteira”, “falta na área é pênalti” “também é diferente o espaço utilizado, a gente joga futebol no campo e futsal na quadra”, “a trave no futebol é maior”, “a bola é maior”, “as regras em geral são diferentes, o número de jogadores no futebol são onze, no futsal são cinco”, “no futebol só pode haver três substituições e no futsal não tem limite”, “o tempo de jogo no futebol são quarenta e cinco minutos e no futsal sabemos que é menor”, “no futebol a cobrança de lateral é com as mãos, no futsal é com os pés”.

Qual competição de futebol está acontecendo no momento que envolve equipes tradicionais (aquelas que surgiram como resposta na pesquisa) no estado de São Paulo?

A grande maioria dos alunos respondeu: “Paulistão, Campeonato Paulista”. Informei que para o desenvolvimento do projeto futebol tematizaríamos este campeonato e sua organização.

Ao indagar sobre o Campeonato Paulista poucos sabiam sobre o regulamento, tabela e a classificação.

Perguntei o que mais havia chamado atenção na última rodada. Os alunos se manifestaram sobre a violência ocorrida no jogo entre Palmeiras e São Paulo Futebol Clube (21/02/2010).

Para o próximo encontro trouxe dois textos jornalísticos com as seguintes manchetes: "Um morto e muitos feridos após brigas entre torcidas" e "Pela cidade brigas por todos os cantos"¹⁰⁷. No último texto discutimos a opinião do promotor de justiça que defendeu torcida única nos clássicos paulistas. A maioria dos alunos discordou da torcida única, mas concordou com a fala do promotor ao dizer que alguns não são torcedores, são maus elementos predispostos ao confronto.

Nestas discussões havia uma participação maior por parte dos meninos. Levantamos opiniões acerca desta participação. Os meninos relataram que discutem mais sobre futebol, praticam mais e estão sempre mais informados. A maioria das meninas disse que não valorizam o futebol tanto quanto os meninos, salvo algumas exceções. Concluímos que culturalmente vamos aprendendo valores, assumindo papéis e comportamentos.

MONTSERRAT MORENO (1999) citado por GRANVILE-BARBOZA (2003) afirma que a criança quando chega à escola sabe a que sexo pertence que roupa deve usar, comportamento ter, do que deve gostar (cores, brincadeiras, jogos...) enquanto meninas e meninos "normais". Somente dessa forma, serão aceitos perante seu grupo social.

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

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

1ª) O que significa série A1?

2ª) Quantas equipes participam do Campeonato Paulista série A1

3ª) Abaixo da classificação existem duas legendas:

- O que significa a coluna mais clara (verde)?

- O que significa a coluna mais escura (vermelho)?

4ª) A equipe que vocês analisarão é:.....

Complete os dados da sua equipe e o significado de cada sigla

PG: -.....

J : -

V : -.....

E : -

D : -.....

GP: -.....

GC: -.....

SG: -.....

¹⁰⁷ Fonte: Caderno de Esportes Jornal "O Estado de São Paulo" 22/02/2010.

- 5ª) Portuguesa, Ituano e Barueri possuem a mesma pontuação (19) , por quê estão em 7º, 8º e 9º lugar respectivamente?
- 6ª) Quantos resultados aparecem na última rodada?
- 7ª) Qual jogo falta acontecer para completar a 13ª rodada?
- 8ª) Quantos jogos acontecerão na próxima rodada?
- 9ª) O que significa ser artilheiro de uma competição? Quem é o artilheiro nesta fase e com quantos gols?
- 10ª) Qual o significado de clássico no futebol?
- 11ª) Qual jogo ou jogos da próxima rodada são considerados clássicos?

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

Na semana que antecedeu a 16ª rodada do campeonato os alunos foram divididos em quatro grupos, cada grupo escolheu uma equipe do G4 (as quatro equipes que estão em primeiro lugar, pertencentes à zona de classificação para a segunda fase do campeonato) para análise (nos jogos televisionados, jornais esportivos, pesquisas na internet e nos textos jornalísticos expostos no cantinho do futebol¹⁰⁸) do sistema tático utilizado pelos técnicos nesta rodada.

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

O fato ocorrido com o jogador Ronaldo do Corinthians, após a derrota para o Paulista, antecipou a discussão sobre ídolos no futebol. Após definirmos o conceito de ídolo, muitos exemplificaram os goleiros Rogério Ceni do SPFC, o Marcos do Palmeiras, o jogador Neymar do Santos e o mais citado foi o Ronaldo do Corinthians.

Questionei: será que os ídolos influenciavam na vida dos torcedores e vice-versa? Os alunos lembraram os cortes de cabelo imitados do Ronaldo em 2002, assim como na atualidade a influência do jogador Neymar do Santos com seu cabelo e suas dancinhas.

Na oportunidade trouxe a matéria “Ronaldo se irrita e mostra dedo do meio para torcedores” e “O técnico Mano Menezes não se surpreendeu com o fim da idolatria de alguns torcedores

¹⁰⁸ Cantinho do Futebol: espaço destinado para textos jornalísticos de futebol

por Ronaldo”¹⁰⁹. Alguns alunos defenderam a postura do jogador dizendo ser ele ser humano como outro qualquer, outros acharam que como pessoa pública ele jamais poderia ter tomado essa atitude, concluímos que a relação entre os ídolos e a torcida é muita próxima tanto na vitória quanto na derrota.

Na semana da última rodada da 1ª fase do Campeonato Paulista foi colado texto jornalístico da Folha de São Paulo – Esportes 05/04/10 com a última rodada que aconteceria em 07/04/10, perguntei por que todos os jogos da última rodada vão acontecer no mesmo dia e horário? Em todas as turmas houve a manifestação de alunos que explicaram aos outros sobre resultados combinados tanto para a classificação para a 2ª fase, quanto para o rebaixamento.

Considerando as relações de gênero apontadas no início do projeto e a organização de um campeonato, os alunos foram convidados a dar um nome para a prática do futebol adaptado para realização do torneio inter classes. Retomando o regulamento do Campeonato Paulista, algumas regras foram mantidas, outras adaptadas e criadas, como a obrigatoriedade da participação de duas jogadoras (em rodas de conversa para sugestões das regras, sugeriram a obrigatoriedade da participação de duas alunas, como forma de garantir a participação das mesmas, sendo aprovado pela maioria). O torneio recebeu o nome de “FUSBOL” e foi dividido em três fases (1ª fase, semifinal e final) totalizando nove rodadas, com dezenove jogos.

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

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

Na avaliação escrita sobre o torneio os alunos registraram: “Achamos bem legal a participação das meninas e os meninos deixarem as meninas jogarem, o que é raro aqui na escola. As pessoas que não jogaram ficaram de técnicos”. “Foi ótimo a inclusão das meninas nos jogos, porque foi uma relação importante para o desenvolvimento da escola num todo.” “Foi uma experiência interessante jogar com as meninas no time, mas ao mesmo tempo foi difícil”. “O torneio foi muito bom, teve a participação de todos, até das meninas que nunca jogaram, teve muita rivalidade entre as salas, os meninos querendo ser artilheiros e as meninas querendo fazer seus gols”. “Foi a primeira vez que jogamos com os meninos sem preconceitos”. “Os jogos foram ótimos sem brigas, as torcidas foram boas”, “foi legal as meninas jogarem, as salas se respeitaram”, “Estava na hora da gente ter o nosso campeonato”.

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

Ao tematizar a manifestação futebol emergiram questões que nos possibilitou problematizar representações sociais acerca do masculino e do feminino nas aulas de educação física. Como essas relações (muitas vezes carregadas de opressão, submissão e preconceito) se davam dentro dos espaços físicos da escola e nas vivências da manifestação futebol de forma naturalizadas.

¹⁰⁹ *fonte: Estado de São Paulo 26/03/2010

De acordo com GRANDEVILE-BARBOSA (2003), na medida que a problematização de gênero, nas aulas, tem em vista uma desconfiança do que é colocado como natural nas relações sociais e, com esse processo, chamado de “desnaturalização” (LOURO, 1997), buscam-se lutas e resistências sociais e políticas, que visam uma sociedade mais humana em todos os sentidos.

Relato 12 - “Futebol americano: borrando fronteiras”

A idéia de problematizar a manifestação cultural Futebol Americano surgiu em uma discussão ocorrida com uma turma do 2º ano do ensino médio, mais precisamente com o 2º A no 1º semestre de 2010 e foi desenvolvida em uma instituição de ensino confessional situada na cidade de São Paulo.

Essa instituição foi fundada pela “Congregação das Irmãs Franciscanas Missionárias de Coração Imaculado de Maria”, nos anos 60, no bairro de Vila Madalena.

Hoje, o colégio Santa Clara, além de receber crianças e adolescentes do bairro, atende, também, famílias de outros locais mais distantes, com o objetivo descrito no Projeto Político-Pedagógico de contribuir na formação de cidadãos críticos, participativos e que possam colaborar nas transformações sociais.

O estabelecimento de ensino está localizado na Vila Madalena, bairro nobre da capital e são ministrados cursos desde a educação infantil até o ensino médio.

Essa turma já citada faz parte do ensino médio e vem discutindo e estudando as manifestações corporais através do viés da teorização cultural.

Durante as conversas em sala de aula e na quadra, percebi a empolgação que o tema Futebol Americano gerava com a turma, pois, muitos alunos viajam constantemente para os EUA e têm experiências e vivências muito fortes com a cultura norte-americana. Alguns alunos e alunas já moraram no país, fizeram intercâmbio ou passaram períodos para estudar a língua. No entanto, durante as discussões, uma parcela da turma apontava para uma outra manifestação: o Rúgbi.

Deste modo, tínhamos um dilema: tematizar o Futebol Americano ou o Rúgbi. Práticas vindas de países e culturas diferentes, porém, com pontos em comum quanto à origem. Pedi para os alunos que analisassem e lançassem alguns argumentos a respeito das práticas para que pudessemos escolher a manifestação. Lancei alguns questionamentos: Quais eram os argumentos para estudar uma ou outra prática? Era a influência da cultura norte-americana? E a cultura inglesa?

Assim, começamos a coletar dados sobre as duas práticas em termos de origem e historicidade para subsidiar as próximas discussões.

O Football, como tratam os norte-americanos, surgiu de uma variação do Rúgbi (construção inglesa) que foi trazido para os EUA em 1867. A prática foi levada para 3 universidades: Havard, Yale e Mackenzie e sofreu modificações nas suas regras, vestimentas e objetivos. O Futebol Americano foi então ressignificado com base em metáforas e estratégias militares como: Avançar a bola em território inimigo. Assimilar território. Utilizar-se de escaramuças¹¹⁰. Marcar posses. Usar a força física e outras representações particulares do povo norte-americano. Assim, o esporte começou a caracterizar-se como uma luta pelo espaço físico, linhas de frente claramente definidas, que se movem para frente e para trás ao longo do campo, separando as equipes de ataque e defesa, unidades ofensivas e defensivas,

¹¹⁰ Formações de ataque e defesa vindas das manobras militares.

equipes especiais em determinados momentos do jogo, equipamentos de proteção e muitos outros aparatos.

A prática foi incorporando a identidade cultural¹¹¹ norte-americana marcada pela idéia de super potência mundial, competitividade, onipotência, estrategismo, líder em tecnologias... Ideologias¹¹² freqüentes nas representações dessa nação.

Na outra aula retomamos as diversas narrativas para escolhermos a manifestação. Ouvi as seguintes falas: “O Futebol Americano é mais legal, tem equipamentos”! “O Rúgbi é mais chato, ficam todos amontoados”. “Rúgbi não tem choque”! “Futebol Americano tem mais ação”. “Super Bowl¹¹³, é da hora”. Muitas falas já evidenciavam que os alunos tinham buscado dados sobre as práticas e tentavam sustentar-se neles. Foi um embate interessante. Depois de muito diálogo escolhemos a manifestação Futebol Americano. Ao continuar o mapeamento e focado no tema central, percebi algumas questões nas falas dos alunos sobre:

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

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

c) Organização do esporte. “Existem várias ligas no Futebol Americano”. “Liga universitária”. “Liga profissional”.

Diante desse mapeamento através das falas, dos posicionamentos e das representações dos alunos, decidi, então, relacionar a prática às questões raciais que ocorreram e ocorrem num país tido como exemplar e de 1º mundo. Um paradoxo a ser analisado: Um país de 1º mundo com sérios problemas raciais. Será que só por ser desenvolvido há garantias de não existir essas relações? Como foram construídas essas relações? Durante as diversas discussões percebi ideologias empregnadas fortemente nas falas dos alunos sobre a supremacia branca e assim, seria uma oportunidade importante para desconstruir certas falas e posturas.

Outro fator que me levou a direcionar o trabalho para a relação racial foi que o colégio não tem alunos negros, apenas alguns professores e funcionários.

Um ambiente cômodo com relação a essa questão e que não condiz com a sociedade em que vivemos. Uma sociedade globalizada, multicultural, excludente e voltada a produção de bens de consumo. Porém, por ser uma instituição confessional franciscana tem como objetivo principal a ajuda as classes desprivilegiadas independente das diferenças raciais, étnicas, localidades, lingüísticas...

Nessa instituição existem muitas irmãs com vivências e experiências em diferentes culturas e em diferentes realidades étnicas pelo mundo (África, Itália, Oriente Médio...) com comunidades desprivilegiadas e que lecionam para esses alunos trazendo novos olhares e narrativas diferenciadas. Isso possibilita o acesso e entendimento do olhar do subjugado. Fundamento importante nos Estudos Culturais¹¹⁴.

¹¹¹ Segundo Hall (2005) são representações e significados daquela determinada cultura.

¹¹² Segundo Hall (2003) concebe a ideologia como a estrutura de pensamento (linguagens, conceitos, categorias, sistemas de representação) usada nas diferentes sociedades e classes para compreender, resolver e atribuir significado ao mundo social e político, tornando inteligível aos indivíduos a forma como a sociedade funciona.

¹¹³ Jogo final da liga NFL (National Football League) disputada entre os campeões da AFC (American Football Conference) e da NFC (Nacional Football Conference). É o jogo mais assistido no mundo, sendo transmitido para mais de 180 países.

¹¹⁴ Área de investigação e de intervenção que concebe a cultura como um campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos, entre eles, os subjugados.

Portanto, o fator racial para os alunos, pelo menos no espaço escolar, parece muito distante e, assim, seria uma oportunidade para questionar essas identidades no meio escolar e conseqüentemente na sociedade. Como a sociedade construiu e constrói essas relações raciais? E o esporte em questão?

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

Segundo Medeiros (1999), os Estados Unidos da América (EUA) foram, no mundo contemporâneo, um dos portos de chegada de imigrantes. Mais de quarenta milhões desembarcaram nesse país entre o fim do século XIX e o final do século XX. Historicamente, porém, não foi nada fácil a convivência entre os índios nativos da terra, negros trazidos como escravos e brancos originários da imigração. O ideal de país para boa parte da classe média norte-americana no século XX era aquele segundo o qual só os brancos, anglo-saxões e protestantes podiam exercer plenamente os direitos de cidadãos.

Se, por um lado, o povo dos EUA presenciou a Ku Klux Klan, organização racista que perseguiu, surrou, enforcou e queimou negros por quase um século, procurando lembrar a todos os cidadãos daquele país que a abolição da escravidão sancionada pelo presidente Lincoln¹¹⁵ não era para valer, por outro, conheceu também uma reação organizada dos negros, para fazer frente a esses absurdos.

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

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

Todos esses conhecimentos foram debatidos e discutidos nas aulas de História de uma forma participativa, crítica e atrelada à construção de novos significados. Esse estudo detalhado fundamentou nossas análises frente à prática do Futebol Americano, pois, ancorou a manifestação nas questões sociais, políticas e econômicas daquele momento. Um momento muito conturbado para os EUA. Todos esses conhecimentos anteriores foram mobilizados pelos alunos gerando a ancoragem social dos conteúdos¹¹⁶ que possibilitou saber como foi construída e significada essa prática. Como nasceu o Futebol Americano diante dessas turbulências históricas e sociais? Com quais objetivos? Foram brancos que forjaram essa prática cultural? Quais as representações que essa prática trouxe e traz atualmente? Qual o

¹¹⁵ Abraham Lincoln, eleito em 1860 com o apoio dos estados do norte, desencadeou a reação do sul escravista, dando início a guerra de secessão americana. Responsável pela abolição dos escravos em janeiro de 1865, foi assassinado no mesmo ano, por um sulista escravocrata.

¹¹⁶ Como se construiu historicamente um dado conhecimento. Em que contexto social o conteúdo surgiu, quem propôs historicamente esse conceito e quais eram as ideologias dominantes.

papel do negro nessa manifestação? O negro, no início, fora dessa prática e depois, dentro, como atleta! Quais as implicações desse novo sujeito? Como as comunidades agem com isso, naquele momento? E atualmente? Enfim, muitas indagações cercadas pelo viés racial.

Diante desse cenário, o objetivo do projeto era analisar e entender as construções e desconstruções da manifestação Futebol Americano com relação ao caráter racial nos EUA e conseqüentemente no mundo. Como expectativa de aprendizagem: identificar, discutir e vivenciar as características, princípios e significados da prática cultural.

Seguindo a sequência das aulas, outro episódio interessante foi o relato de um dos alunos que morou nos Estados Unidos e discorreu sobre a prática cultural, pois, tinha um conhecimento muito grande sobre o Futebol Americano. Quando estava lá, ia aos jogos, conheceu os estádios, praticava na escola e mantinha-se informado das notícias. Falou também, a respeito dos estádios lotados, a venda de produtos, as paradas técnicas no meio do jogo para as propagandas, as líderes de torcidas e outros assuntos que os colegas perguntavam. Todas essas discussões faziam parte do mapeamento do projeto desde as falas para escolhermos a manifestação até o que eles sabiam a respeito da prática. O diálogo coletivo e o registro das falas dos alunos foram primordiais para o início do trabalho.

Após várias aulas no mapeamento, pedi uma coleta de dados e elencamos o caminho a seguir. Os alunos coletaram muitas informações sobre o esporte como: origem, história, campeonatos, ligas, associações, conferências, patrocínio, mídia, propaganda, cultura norte-americana, atletas branco/negro, esporte elitizado, tecnologia, curiosidades, regras, definições de jardas (110m = 120 jardas), Futebol Americano em São Paulo, canais de tv... A minha intenção como mediador do processo era abrir o leque de informações para depois especificar as características e significados do esporte em questão. A coleta de dados foi muito boa e trouxe-nos subsídios para ampliar os conhecimentos.

Um exemplo interessante foi a investigação de uma das meninas em sites norte-americanos. Ela trouxe um texto em inglês sobre o esporte e para facilitar anexou a tradução para os colegas. Um ponto importante dentro da investigação que é o princípio da pesquisa em diferentes fontes. A busca por outras narrativas. Aproveitei o momento para enaltecer o trabalho investigativo da aluna e a relevância do ato de pesquisar como uma forma de vasculhar, indagar, inquirir e descobrir novos conhecimentos em diferentes gêneros textuais (jornais, blogs, revistas, twitters, gibis...).

Em seguida, houve a apresentação das coletas e a opinião dos alunos a respeito do que tinham investigado com o objetivo de socializar e estimular a oralidade.

Na aula seguinte, fomos à quadra para vivenciarmos os movimentos e o arremesso do futebol americano, movimento característico do esporte. Retomamos algumas especificações sobre as regras, materiais e vestimentas que eles tinham coletado. A bola diferenciada. As jogadas. As regras. O que é um Touchdown¹¹⁷? Os tipos de jogadores (defesa e ataque). A quantidade de jardas no campo. Assim, pedi para formarem grupos para vivenciarem os arremessos. Distribui várias bolas e fiquei observando. Ouvi as seguintes falas: “O arremesso é muito diferente”. “A bola vem de bico”. “Não dá para segurar”. Intervi explicando que a bola devia flutuar. O flutuar da bola no momento do lançamento é muito diferente do gesto feito no Handebol, prática muito frequente no colégio. Apontei também que a nossa quadra media apenas 30m de comprimento por 15m de largura e que no campo de Futebol Americano tinha uma média de 120m por 60m. O ato de agarrar a bola também foi discutido. A corrida com a bola em deslocamento. Assim, vários alunos apontaram as dificuldades para direcionar o passe e deste modo, a aula foi até o final.

¹¹⁷ Jogada principal com grande pontuação. Conquistado quando um jogador tem a posse legal da bola dentro da zona de finalização.

Na aula seguinte fomos para a quadra, retomei os arremessos e propus adaptarmos o esporte ao espaço do colégio com regras definidas por mim e pelos alunos. Colocamos o arremesso e os deslocamentos pela posse da bola na quadra. Elencamos algumas regras básicas para começar o jogo como: 1) Troca de passes sem cair a bola, caso contrário, a bola passa para a outra equipe. 2) Só pode correr com a bola dentro da área de futsal. No restante dos espaços trabalhar o passe. 3) Objetivo do jogo é passar com bola pela linha de fundo. 4) Dependendo da jogada valia uma determinada pontuação. A partir dessas regras começamos o jogo misto. Começamos com 2 grupos e quem queria participar. Depois fomos dividindo o tempo e os outros alunos e alunas foram entrando. Percebi que alguns queriam ver o que ia acontecer para depois, participar. No colégio as aulas são todas mistas, independente da disciplina. Um fato interessante nos jogos foi o momento de amontoar para fazer o Touchdown, as meninas vinham e começavam a empurrar, muito. Esperavam acontecer o choque e depois ajudavam no ato de empurrar para fazer o ponto. Durante as partidas houve momentos de esquemas táticos e reorganizações dos jogadores. As lideranças eram tanto masculinas quanto femininas e, durante os jogos, formavam grupos para discutir o que iam fazer. Adaptavam quem ficava na defesa e quem iria para o ataque. Houve o arremesso de uma área a outra de mais ou menos 30 metros. Houve adaptação e modificação das regras que não estavam boas e várias jogadas. Queriam fazer a melhor jogada ou o melhor arremesso. Na minha opinião, as vivências corporais foram muito boas com integração, respeito e ampliação de movimentos.

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

Dessa maneira, o jogo foi configurando-se. Na minha análise, percebi alterações significativas na formas de jogar, negociações para mudar as regras e ampliações de esquemas táticos. Já faziam novos posicionamentos na quadra. Jogadas marcadas. Deixavam o melhor arremessador para iniciar as jogadas ou fazer os lançamentos. Posicionaram os alunos e alunas mais fortes na defesa. Os mais rápidos no ataque. A adaptação à bola foi melhor. Antes passavam e recebiam a bola com dificuldades, agora havia mais técnica.

Seguindo o trabalho, apresentei um filme para acirrar as discussões a respeito da segregação racial no país em questão. “No Limite”¹¹⁸ ou “The Express” foi um filme baseado numa história real. Narra a trajetória do jovem atleta Ernie Davis, o primeiro negro norte-americano a vencer o prêmio Heisman Trophy¹¹⁹ e mesmo assim impedido de disputar a Liga Profissional. Ele superou os mais terríveis obstáculos, econômicos e raciais, para se tornar um dos mais rápidos e habilidosos “running back” da história. Sobre orientação de um técnico (branco) linha dura Ben Schwatzwalter, um pai de família obcecado pelo título nacional, Ernie se transforma numa verdadeira lenda do esporte universitário. Após o filme, pedi aos alunos um texto crítico sobre dois momentos que eles acharam importantes. Deveriam descrever e posicionar-se. O objetivo da intervenção pedagógica era transcrever situações do filme que evidenciassem as relações sociais associadas à manifestação cultural. Isto é, percebessem a teia de situações que envolviam o Futebol Americano, a sociedade, as segregações, as arbitrariedades, o poder econômico, o negro como sujeito, a torcida branca e a

¹¹⁸ Filme produzido pela Universal Pictures associado com Relativity Media. Uma produção de Davis Entertainment Company. Filme de Gary Fleder. Começilizado por DVD vídeo, 2008.

¹¹⁹ Troféu dado ao melhor atleta da temporada universitária. Até então, conferido a apenas atletas brancos.

torcida negra... Situações raciais, econômicas, políticas e culturais moldadas na sociedade e que foram destacadas no filme. Essas análises serviriam de subsídios para as futuras discussões em sala de aula.

Ao entregarem as análises, li os relatos e fiz minhas observações. Devolvi para discutirmos as questões levantadas. Deste modo, selecionei algumas narrativas: “É um momento que mostra que o preconceito racial é passado, como cultura, de pai para filho, e que, desde pequena, a criança já aprende a tratar os não brancos como inferiores, se achando melhores que os outros”.

“Essa cena oferece ao espectador um panorama preciso das dimensões que a segregação racial havia tomado nos EUA, quando é mostrado que era até mesmo considerado a idéia de montar-se um time mais fraco do que o possível, contanto que não houvesse um negro presente”

“Como na época o preconceito era permitido. A opressão vinha do próprio governo, logo, nada fazia com que as pessoas acreditassem que aquilo estava errado”. Uma situação naturalizada.

“Ao vencer o Cotton Bowl¹²⁰ sobre o Texas (estado extremamente racista) e ser eleito o melhor jogador, Ernie rejeitou receber o prêmio, pois, no clube só podia entrar brancos”.

“A cena que mostra os negros na lavoura. Não tinham brancos.”

“Ernie, que aprendeu com seu ídolo, Jim Brown¹²¹ a ficar em silêncio e resolver em campo”.

Através desses relatos e muitos outros pudemos discutir as diversas segregações que sofremos na sociedade. A naturalização dos discursos e das posturas. “Não foi só o futebol de Ernie que quebrou barreiras, mas, ele foi apenas uma ferramenta para mostrar as injustiças sociais, políticas e econômicas na sociedade branca norte-americana”. Como a sociedade naquela época tratava os negros? Ainda trata? Existe apenas a segregação racial? É como questionou uma das meninas:- “Como a sociedade está moldada?” “Na desigualdade, no conservadorismo, no individualismo, na produção...”

“Nós é que temos que fazer algo e acabar com o racismo”. Intervi questionando: será que acaba? Essas situações não são estanques! Resolveu! Existem relações de poder constantes. Existem discursos conservadores idealizados por grupos com determinados fins. E para falar nisso:- Como se quebra o preconceito? Existem outros preconceitos e segregações? E as discriminações? Somente raciais? E as locais: sala de aula, escola, casa, sociedade, países, mundo.

Após várias aulas de discussão, conversei com o professor de física que joga Rúgbi e pedi se ele poderia conversar com os alunos a respeito das regras, da bola e do arremesso. A minha intenção era confrontar as regras do Futebol Americano e do Rúgbi e possibilitar detalhes da Física no ato de arremessar do Futebol Americano. Por que a bola é ovalada? A questão da velocidade da bola. Os choques no jogo. A corrida dos jogadores. Assim, os alunos teriam um olhar da mecânica do movimento e suas leis naturais. Após analisar os movimentos do arremesso e esclarecer dúvidas, o professor explicou sobre as diferenças de vestimentas nos dois esportes, o que achava da questão sobre violência nas manifestações, como é o Rúgbi no Brasil e no cenário internacional e apontou as diversas curiosidades acerca do Rúgbi.

Na aula seguinte, fomos para quadra com as diversas informações analisadas pelo professor de Física e falei para que o grupo organizasse as partidas com base nas regras da última prática, caso precisassem, poderiam modificar novamente as regras. Deixei que eles resolvessem tudo. Fiquei de fora conversando com os outros alunos e alunas até dar o tempo para colocarmos novos grupos na prática. Houve partidas mistas e algumas só com meninas.

¹²⁰ Torneio que acontece em Dallas, Texas na liga universitária de futebol.

¹²¹ Atleta negro que jogava Futebol e chegou até a liga profissional (NFL)

Algumas meninas ainda tinham receio de jogar com os meninos, outras, não tinham nenhum problema, inclusive, partiam para cima dos marcadores. Em determinados momentos, entre uma partida e outra, discutíamos sobre o que o professor de Física havia falado e como colocar em prática.

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

Relato 13 - Práticas avaliativas nas aulas de educação física

Sou professora da disciplina de Educação Física das turmas do período da manhã da EMEF Jardim Nova Osasco desde o ano de 2004. Em minha experiência, quer seja nas discussões dos horários de trabalho pedagógico coletivo, em encontros com professores (nesta rede de ensino e fora dela também) ou nos momentos de conselho de classe – lembro-me bem das minhas primeiras participações neste colegiado! –, o tratamento dado à temática da avaliação sempre chamou minha atenção. As diferentes propostas e interpretações que emergem no cotidiano escolar fizeram com que esta importante etapa do trabalho pedagógico merecesse, de minha parte, o devido cuidado e atenção.

Após leituras e reflexões sobre o tema e na tentativa de integrar a área de conhecimentos sob minha responsabilidade aos projetos do município (Escola Cidadã e Reorientação Curricular) e da Unidade Educacional, busquei os subsídios na perspectiva cultural da Educação Física e nos pressupostos da pedagogia pós-crítica, para fundamentar a concepção de avaliação que nos últimos anos vem sendo implementada.

Nas primeiras semanas do ano letivo de 2010, com turmas das 4^{as} séries, propus a elaboração de mapas que caracterizassem todas as práticas corporais constatadas no percurso que os alunos realizam de casa até a escola. Tendo por objetivo identificar o patrimônio cultural corporal disponível nas circunvizinhanças da escola, a atividade consistiu em observar as manifestações corporais (ou os ambientes em que elas acontecem) durante o período de uma semana e realizar o registro com bastante cuidado, indicando as brincadeiras, lutas, danças, ginásticas e esportes verificados, seus praticantes e, se possível, algumas de suas características. No primeiro final de semana também fiz meu próprio mapeamento, utilizando uma máquina fotográfica para registrar minhas descobertas.

Para definirmos o início do nosso percurso curricular do período que se iniciava, reunimos todas as informações coletadas para analisá-las coletivamente. Também relembramos as manifestações corporais que foram tematizadas nos anos anteriores e selecionamos a partir dos mapas elaborados aquelas que ainda não haviam sido estudadas, mas despertavam a curiosidade dos alunos e se mostravam propícias para o alcance dos objetivos educacionais da unidade escolar e da Educação Física.

Esta primeira prática avaliativa fez com que o currículo escolar caminhasse ao lado de características presentes naquela comunidade. Os procedimentos adotados visaram, principalmente, atentar para a diversidade cultural presente na sociedade e dentro da escola e construir um currículo inclusivo, reconhecedor da multiplicidade de identidades presentes naquele grupo. Tais encaminhamentos não implicam na simples aceitação passiva de quaisquer práticas corporais ou conhecimentos que possam emergir, como também não significa que serão os alunos a definirem o tema de estudo. O que se pretendeu foi ir além

valorização da diversidade cultural em termos folclóricos, com a intenção de questionar a construção das diferenças, dos estereótipos e dos preconceitos, travar diálogos com os diferentes e as diferenças e estabelecer relações mais democráticas. Daí a relevância de conhecer mais profunda e rigorosamente o leque de manifestações corporais presentes na comunidade para incorporá-las ao currículo e fazer falar, por meio da gestualidade, a linguagem corporal infantil.

A partir daquela análise selecionamos a capoeira como a manifestação corporal mais significativa para tematizar com as turmas das 4as séries. Com os mesmos objetivos, solicitei outras atividades de mapeamento junto aos alunos e alunas dos 1os anos, 3os anos e 3as séries, mas em função da restrição do espaço e do objetivo deste texto, focarei a análise apenas no trabalho com as turmas das 4as séries.

No início do processo de tematização da capoeira convidei os alunos e alunas a relatarem ou expressarem corporalmente seus conhecimentos sobre esta manifestação corporal brasileira. Em grupos, combinaram suas ações e, seguindo uma agenda de apresentações organizada pelos estudantes, cada grupo expôs suas vivências para a turma. Tal procedimento, característico da pedagogia pós-crítica, denomina-se ressignificação dos saberes culturais disponíveis aos estudantes. Durante a elaboração, observei de perto o processo, sempre registrando as falas e auxiliando-os na solução das dificuldades que surgiram. A exposição dos grupos também foi observada e registrada. Após as apresentações, organizei listas com os conhecimentos (gestos e técnicas corporais específicas da capoeira, informações sócio-históricas, curiosidades etc.) demonstrados. Os documentos contendo os registros foram utilizados como norteadores da organização das etapas seguintes do trabalho.

O tratamento pedagógico de uma manifestação cultural corporal popular no interior do currículo escolar, como tem de ser, colocou em xeque as questões identitárias dos estudantes, revelando suas concepções de mundo e sociedade. Percebi, mediante os comentários coletados, que uma parcela não desprezível dos alunos e alunas considerava que os capoeiristas são em sua maioria homens e negros. Por conta disso, preparei um material a partir de imagens retiradas da Internet em que crianças, idosos, homens, mulheres, pessoas com deficiências participavam de rodas de capoeira.

A atividade gerou uma intensa discussão com trocas de opiniões acerca do assunto. Notei que muitos alunos e alunas que permaneciam em silêncio em muitas outras ocasiões, puderam manifestar-se e expor suas formas de ver o assunto. A partir daí, solicitei que passássemos a observar como organizamos as nossas rodas de capoeira – quem joga com quem: meninos com meninas, meninos com meninos, negros com brancos, maiores com menores etc.

Uma situação que me inquietou e fomentou um ambiente para estas reflexões foi o comentário de uma aluna. Ela afirmou que não achava correto “pessoas brancas e negras” jogarem capoeira juntas. Esta afirmação desencadeou um grande debate entre os alunos, pois muitos começaram a questioná-la, empregando argumentos pautados em exemplos que mostravam seu desacordo com a segregação durante a prática corporal. Seus colegas recorreram a outras formas de relacionamento entre as pessoas, inclusive aludindo a casos familiares. Para muitos depoentes, casar, conversar, brincar, por exemplo, não dependem da raça, opção religiosa, gênero etc.

Na continuidade das atividades de ensino, com a intenção de aprofundar alguns daqueles conhecimentos apresentados, assistimos a um curta-metragem retirado da internet, *Maré Capoeira*. O filme narra a história de um menino de dez anos que sonha em ser mestre de capoeira como seu pai, dando continuidade a uma tradição familiar que atravessa várias gerações. Mostra como esta manifestação corporal é vivenciada em outro estado brasileiro e, principalmente, apresenta representações distintas daquelas que os alunos e alunas haviam

apresentado durante o mapeamento - sobre os locais de prática e as características dos praticantes desta manifestação corporal, entre outras.

Após a apreciação do filme fizemos uma roda de conversa tentando relacionar as listas construídas anteriormente com as informações apresentadas no filme. Solicitei que registrassem as cenas do filme mais significativas para eles, procurando articular as reflexões feitas durante as aulas anteriores com as novas ideias trazidas pelo filme. Cada estudante explicou para os colegas da turma a sua produção e construímos murais em cada sala com estes trabalhados.

Acompanhando os pressupostos da perspectiva cultural da Educação Física, para ampliar os conhecimentos da turma, seria importante aproximar os alunos e alunas, o máximo possível, da manifestação corporal da forma como é realizada nos espaços sociais (Neira e Nunes, 2009). Para tanto, fiz contato inicialmente com escolas e professores de Organizações Não-Governamentais do município, mas dada à dificuldade de acertar parcerias, convidei um capoeirista de outra região para um momento de troca de experiências com os alunos.

Os alunos ficaram entusiasmados com a proposta. Organizamos previamente alguns questionamentos que seriam feitos para o convidado, também combinamos de ouvir atentamente o que ele diria sobre suas experiências e que durante e após a visita registraríamos seus ensinamentos. No dia agendado, o capoeirista explicou com detalhes sua visão sobre a capoeira, fazendo alusão ao seu significado enquanto artefato da cultura corporal brasileira. Destacou seu aspecto de resistência à opressão durante o período escravocrata e as várias mudanças que a capoeira sofreu nas últimas décadas. Obviamente, também organizou uma roda da qual participaram muitos alunos e alunas, que, juntos cantaram e jogaram.

Como aspecto digno de nota, nosso convidado mencionou que ensina capoeira em uma instituição que atende pessoas com deficiência intelectual. Essa foi uma menção bastante importante para reforçar a ideia de que não devem existir barreiras de qualquer espécie para o acesso aos bens culturais. Ao término da explanação, alguns alunos fizeram perguntas sobre assuntos que já havíamos estudado e práticas que havíamos realizado. Essa situação me surpreendeu e fez-me refletir. Envergonhei-me e cheguei a pensar que não houvesse ensinado nada durante as aulas, que eles nada tivessem aprendido.

No dia seguinte, durante uma conversa com as turmas sobre a experiência vivenciada constatei que a atividade foi bem avaliada pelos alunos e alunas. Segundo seus depoimentos: “Ele ensinou golpes diferentes!”, “Nunca tinha visto revista sobre capoeira”, “Foi a primeira vez que vi a roupa de capoeira de perto!”, as explicações do convidado trouxeram novas informações sobre a capoeira e os capoeiristas, mas também, pude identificar insuficiências nas atividades desenvolvidas anteriormente à visita, o que desencadeou modificações significativas nas atividades planejadas para a consecução dos trabalhos. Retomei algumas questões já problematizadas: li para eles os meus registros, relembremos oralmente as aulas e exemplos dados. Neste momento a ação avaliativa foi fundamental para que eu pudesse identificar em que medida os procedimentos didáticos realizados contribuíram para ampliar o repertório dos conhecimentos dos alunos sobre a capoeira. Por fim, vale destacar que na perspectiva cultural não se avalia o aluno e a aluna, mas sim o percurso realizado. Daí, a importância de enfatizar práticas dialógicas ao longo do processo. O emprego das variadas linguagens (oral, corporal, imagética), como forma de compartilhar e atribuir significados acerca das experiências obtidas dentro ou fora da escola constituiu-se na estratégia fundamental da pedagogia inspirada nas teorias pós-críticas. Quando ouvi e valorizei o que as crianças disseram e prestigiei suas demonstrações, foi uma forma de reconhecê-las como sujeitos da cultura, como cidadãs. Apreciar e interpretar seus pontos de vista, tratá-los respeitosamente e proporcionar oportunidades de ampliação e contato com as diferenças

consistem, no meu entender, nos passos iniciais para construção de uma sociedade mais democrática e equitativa, onde seja melhor viver.

Relato 14

Como comecei a desenvolver o currículo cultural? Ao chegar à escola, mapeá-la, conhecer quem são nossos alunos, quem são os professores, as relações que acontecem dentro da escola, a comunidade, conhecer um pouquinho mais sobre quem eram os alunos que aqui estavam, qual era a cultura da comunidade. Durante esse mapeamento que não parou, ainda continuo, eu percebi que era muito forte a dança neles. Isso eu percebia durante o intervalo, durante as aulas, eles cantavam. Também a partir dos questionamentos, das perguntas que eram feitas para eles, sobre quais eram as manifestações mais próximas deles, da casa, do bairro, e aí eu decidi trazer o hip-hop. E ao validar, ao reconhecer uma manifestação que é tão própria deles, trazer isso para currículo para ser estudada, analisada aprofundada, fazer isso eu penso que seja fazer Estudos Culturais. Porque por muito tempo nosso currículo esteve colonizado por manifestações esportivas que talvez deixassem à margem essas que eram tão próprias desse grupo ou de outros que participam da escola. Nós fomos abrindo uma conversa, um diálogo sobre o que eles conheciam do hip-hop, eu precisava conhecer quais eram esses saberes, é muito legal porque ao falar, ao trazer a sua experiência, o grupo de alunos/as aprendem com suas diferenças, um vai aprendendo com o outro. Um conhece um elemento do hip-hop, que o outro não conhecia, um teve uma vivência maior, conhecia um cantor, grupo de rap ou de dança e nós fomos validando essas experiências, nesse primeiro momento eu fui registrando essas falas, essas aulas e planejando outras. Numa metodologia dialógica. É um momento de reconhecer esse saber, vivenciar, trocar em grupo e, a partir daí, nós fomos aprofundando um pouquinho mais. E é legal porque quando há esse registro tem como o professor perceber para aonde nós vamos caminhar agora. Que é diferente de um currículo que já vem pronto, pensado sem valorizar todos esses saberes, sem reconhecer, sem dar voz, sem pretender validar essa identidade. Eu vejo que isso faz toda a diferença. Porque o aluno se sente representado dentro da escola, ele entende que aquela manifestação faz parte da sua identidade é reconhecida, é vista. Então muda muita coisa nesse sentido. A partir daí, buscamos outras informações para ampliar esse conhecimento, e daí eu fui provocando, problematizando, de onde vem o hip-hop? Quem inventou o hip-hop? Como é organizado? Aonde acontece para além do nosso bairro? E aí foi importante direcioná-los no sentido de “podemos buscar informações em outros lugares”. Na biblioteca da escola, na Internet, livros em casa, com a família em casa, o pai, a mãe ou alguém na comunidade que faz parte desse grupo e poderia nos contar um pouquinho mais sobre o hip-hop. A avaliação desse processo é constante. Através do registro foi possível perceber para onde nós estávamos caminhando e em alguns momentos, dialogando com as Orientações Curriculares da Prefeitura, que eu também vejo que é um currículo fundamental, porque também é parte do grupo de professores, não é um documento imposto. Buscando nesse documento agregar dentro desse projeto anual que é estudar o hip-hop, eu procurei direcionar o meu trabalho, além de toda a leitura que traz a cultura como centralidade hoje na nossa educação, eu entendo que a partir de 88 quando temos uma lei que fala que a escola precisa garantir que todos os alunos façam parte dela, estejam dentro dela, porém a gente ainda tem uma dificuldade de entender que a escola precisa ser de todos e para todos. Algumas correntes teóricas me ajudaram bastante no desenvolvimento desse projeto, principalmente a da cultura, por ser a centralidade. Às vezes, temos esses alunos dentro da escola e não percebemos as diferenças, não percebemos que há diferentes culturas, há diferentes manifestações. Por muito tempo eu percebia esse currículo marginalizado. Nós sofremos bastantes críticas no momento da vivência das aulas por causa

de algumas músicas e eu fazia questão de no horário coletivo, frisar bem com as professoras que estávamos estudando o hip-hop, que era uma manifestação da cultura dos alunos, que essas eram as músicas que faziam parte da cultura deles e que era preciso validar e entender toda essa manifestação. Despir-se de um olhar preconceituoso. Entender o que quer dizer aquela música, de onde surgiu que grupo era representado. Isso ajudou bastante no respeito ao trabalho. O trabalho foi assessorado pela pesquisa e os/as alunos/as também tiveram essa oportunidade de perceberem que aquela manifestação que fazia parte da sua cultura, da sua comunidade, ela surgiu em uma outra época, em um outro contexto social, em uma outra situação política. Essa manifestação é uma forma de expressão de um determinado grupo que lutava por um determinado ideal. Foi possível a gente comparar isso também, fazer essas análises, entender porque que a gente às vezes enfrentava o preconceito. Às vezes até por alguns professores aqui na escola, porque vindo de um grupo que sempre foi marginalizado, sempre foi visto como maloqueiro, como bandido, a gente tentou desconstruir um pouquinho essa ideia, fazendo essa pesquisa, esse estudo. Ao longo do trabalho, foram apresentadas as falas iniciais, o que eles tinham como conhecimento quando nós iniciamos o projeto, o que eles tinham como ideia de hip-hop, o que eles traziam como experiência e no meio do projeto o que eles já haviam aprendido, acrescentado, ampliado. Até para justificar a importância da dinâmica das aulas serem assim. Por que a EF não era só quadra ou era de outra forma, aula livre, um dia futebol, no outro vôlei, porque era um projeto que tinha essa continuidade com um aprofundamento. E foi muito bacana que nesse dia que a gente fez essa leitura desse processo de aprendizagem, uma aluna no fundo da sala falou: Olha professor esse formato de aula eu aprendi muito e eu passei a entender também que o espaço das aulas de EF pode ser na biblioteca, na sala de informática, a gente vai pesquisar. Eu aprendi muito mais do que só vivenciar, só praticar. Talvez, se a gente estivesse só dançando eu ia aprender só a dança, eu não ia entender que por muito tempo os negros sofreram preconceito e foi através desse movimento da dança que eles expressavam suas ideias, seus sofrimentos. A partir daí a gente tentou fazer um paralelo com a vida social deles e a gente passou a fazer um trabalho de leitura, para despertar esse olhar no aluno, fazer a leitura crítica dessas manifestações, nós fomos lendo e interpretando as letras das músicas, o que essas letras diziam o que estava por trás dessas letras, dessas músicas. Foi possível perceber os protestos, a indignação, a revolta, o preconceito que esses grupos sofriam até pela própria polícia. Então foi importante esse processo de aprofundamento. E nós entendemos também ao pesquisar que o hip-hop é composto por vários elementos, tem a dança, que é o break, tem o DJ, tem o MC, o grafite, que é uma expressão artística, o bboy, eles conseguiram perceber que algumas correntes dizem coisas diferentes, que há um quinto elemento que é a consciência de tudo isso junto. A gente discutiu também um pouquinho, como entrou nas danças, nas músicas, do DJ, foi interessante o marcou também que eles produziram, eles vivenciaram, trouxeram sua experiência, ensinaram os amigos e eles produziram suas próprias coreografias, leram isso, eles produziram os seus próprios grafites, entenderam a diferença do grafite para a pixação. Foram pesquisar também. Reconheceram na cidade, na comunidade, alguns lugares que estavam marcados pelo grafite, a gente tentou aproximar isso deles também, fechamos com essa apresentação dos grupos, com um apresentando para o outro e a exposição desse trabalho do grafite. Então eles conseguiram perceber que ao longo desse trabalho nós poderíamos aprender com o outro, com o par e reconhecer que essa manifestação cultural sofre alguns preconceitos por determinadas classes e porque que ela sofre esses preconceitos, que não vem de hoje, vem de um longo período, e que essas manifestações ainda são formas de resistência, de valores que há uma relação de poder. A gente até leu uma reportagem em sala de um grupo de jovens que foi visitar um shopping de classe média alta em São Paulo e pelo fato desses jovens estarem vestidos, caracterizados, com esse estilo de música, com essa identidade cultural, eles foram barrados pelos seguranças, foram questionados, saiu na imprensa, os

jovens se sentiram muito mal, um ato de preconceito e discriminação, e foi discutido em sala também como isso até hoje acontece. A gente precisa validar essas representações para mudar os olhares sobre essa manifestação. Eu percebi que o projeto não teve fim. Foi um processo. Agora chegou ao fim. Nós continuamos o projeto do currículo cultural. Nós estudamos o hip-hop, poderíamos ter aprofundado em outros elementos, mas aí, terminou o ano. Eu terminei feliz com o projeto. Foi possível a gente avaliar que teve mudanças de representações, de ampliação, então foi bem válido nesse sentido, mas poderia ter continuado mais. Esse projeto durou um ano, mas a gente poderia ter aprofundado mais. Eles curtiram bastante, o que prova que fazem parte dessa cultura, dessa identidade deles. Foi com a quarta série.

Relato 15

Fiz luta, muai tai, fiz jogos e brincadeiras com o quinto ano, terminei o le parkour agora em 2010. Fiz um trabalho de capoeira com os segundos anos. Não ficou muito bom na parte prática, mas conseguimos dar conta. Teve uma análise do beisebol. Com os primeiros anos no ano passado, uma turma fez o beisebol, a outra fez o skate. A temática skate a gente conversou bastante em sala de aula e foi uma temática que eles escolheram junto das discussões e tudo o mais, porque naquele grupo tinha uns cinco ou seis skatistas e aí a gente começou a estudar um pouquinho o skate para entender como é essa prática, como eles trabalhavam, como era fora do colégio, que espaços eles estavam indo, se existia um espaço para o skate na comunidade, em praças públicas. Então, foi uma temática que foi sendo desenvolvida com o passar do tempo e tudo o mais. A gente orientou para o skate. Foi uma adesão grande da sala. Primeiro eu às vezes passo por uma discussão para a gente direcionar. Às vezes fica uma conversa muito tranquila, no início da aula com as discussões. Então eu me baseio muito nisso para depois a gente. O skate eu parti mais ou menos disso, uma discussão ampla na sala de aula, eu fiz a elaboração de algumas temáticas, não me recordo mais ou menos como era, e aí a gente direcionou para o skate. Como tinha esses cinco ou seis alunos que faziam, então a temática foi muito forte, a gente discutiu muito. Eles queriam estudar aquela temática. Eu começo com três ou quatro aulas conversando, se eu vejo que vai direcionar para o skate ou suas práticas, eu trago alguma coisa, senão eu continuo com as discussões. Eles fizeram uma coleta de dados dando uma geral sobre como era o skate no Brasil, como é lá fora, se tinham praças, se não tinham, então eles fizeram uma investigação do skate de uma forma geral. Pedi para eles trazerem em um determinado dia, falei para que eles escrevessem o que achavam daquela situação. Por exemplo, um dos meninos trouxe a praça que tem ali da Dr. Arnaldo com a Cardoso de Almeida skate. Eu já havia pesquisado anteriormente, é uma praça que tem 284 pessoas por dia. É uma praça só de skate. São várias pistas e tudo o mais e tem um público de 284 pessoas por dia. Tem eventos lá. E aí, um deles trouxe a respeito dessa praça e aí a gente começa a questionar. Será que existe só essa praça, em um lugar ali que é tido como bairro nobre, na Dr. Arnaldo, no Pacaembu, então dependendo do que eles vão trazendo eu vou direcionando algumas coisas. Alguns trouxeram a respeito dessa praça, os outros trouxeram sobre o skate, como surgiu o skate, veio do surf, num determinado momento. Então, num primeiro momento eu pego e faço uma investigação geral. E aí eu vou sentindo como a classe vem se comportando, se tem algum preconceito, se tem alguma linha que está meio obscura, se tem uma questão de gênero naquela prática e aí eu vou direcionando. A gente fica discutindo porque são vários alunos trazendo vários setores do skate, esses alunos vão colocando. Olha eu pesquisei sobre a mecânica da prancha, a rodinha, tem o skate de duas rodas, não tem, quais são os equipamentos que precisa, tem segurança. Então a gente fica numas três ou quatro aulas discutindo o que eles pesquisaram. Porque são várias investigações. Têm uns que vão direcionar para os equipamentos. Esses

meninos direcionaram para a praça porque eles vão à praça. Aí, diante disso, eu começo a especificar. Opa, se tem alguma discussão mais forte a respeito daquela praça, eu começo a canalizar para ela. Trago alguns textos a respeito. Se de repente eles têm alguma coisa mais forte quanto ao histórico, eu vou colocando e direcionando para esses caminhos. Primeiro eu faço um tour, aí dando voz ao aluno, trazendo vídeos, eles montam os vídeos, eles trazem os vídeos. Eu não posso fazer vivências práticas na quadra, esbarro com a questão burocrática do colégio. Tenho que fazer no pátio ou tenho que fazer no bosque. Eu não me articulei bem. Não ficou legal. Não ficou bom por causa disso. Até hoje, a J. (referência a uma aluna) me perguntou: a gente não fez a vivência do skate, não é? São coisas que eu ainda me pego. A mesma J. falou assim: A gente precisa estudar um pouco a dança. Quanto aos 5º anos, Eu sempre começo com uma roda de conversa no centro da quadra e direciono todo ano para as manifestações BRINCADEIRAS e JOGOS. Procuro ingressá-los nessa nova abordagem da Pedagogia Cultural para que a professora do Fund II tenha um trabalho mais estruturado nas futuras propostas. Ela já tematizou Tennis, Kung Fu, Pebolim, Taco, Rugby... O professor que vem antes de mim (primeiros anos do FundI) tem um caráter mais tecnicista, sempre os coloca numa linha para ficarem esperando. Eles não entram na quadra, só quando o professor manda (Utilização da fila, permanecer na porta da quadra parados numa linha demarcatória...).Eu quebro um pouco isso. Questões técnicas, professor líder, detentor do saber...

Relato 16

Foi na escola que eu fui completar minha jornada e aí foi bem interessante pelo seguinte. Por às vezes ser um certo preconceito com a dança na escola, a gente acaba quebrando certos paradigmas. Porque quando eu pensei em trabalhar dança eletrônica eu pensei que não ia ter muito IBOPE não, pela prática daqueles alunos ali que era realmente o handebol e o futebol. Bom eu falei vai, vamos tentar porque tinha um grupo ali que praticava e eu via que eles escutavam, estavam dançando, tinha o grupo que dançava ali, mas aquele grupo que realmente tinha a força de dar o voto, eu falei assim: nossa será que eles vão... eles acabaram se envolvendo, alguns acabaram se envolvendo, eu fiquei contente porque acabou aquela coisa que é só, eles só querem futebol, eles só querem algumas modalidades entendeu? E aí foi assim: eu percebi que eles dançavam, escutavam uma música que até então eu não sabia direito, sabia que era música eletrônica, mas não sabia direito o que eles estavam dançando e aí eu propus isso na sala de aula, pra gente fazer esse trabalho do Psy, aí eu descobri que era o Psy. Aí o que acontece, eu passei, peguei alguns vídeos do Youtube, porque do pessoal dançando outros estilos de dança, alguns alunos faziam balé, tinha um pessoal que dançava samba, então eu peguei vários trechos de algumas danças e passei para eles, para saber o que eles sabiam sobre aquelas danças. E de novo ali na minha observação aquele grupo que praticava o Psy, acabou aparecendo também o Psy e até me corrigiram: não é o Psy é o Rebolation. Porque eu tinha procurado como Psy, mas na verdade era o Rebolation. Aí eu falei então vamos começar a estudar mais isso. Aí a gente começou, eles levantaram que tinha o Jump Style, alguns outros estilos de dança eletrônica. Nesses vídeos que eu passei, sem querer eu coloquei alguns trechos pensando que tudo era Psy, e aí eu comecei a descobrir que tinham outros estilos de dança, então eu falei: vamos começar então vivenciar esses estilos de dança eletrônica. Aí lá no auditório, lá na escola, eu peguei, a gente começou eu peguei alguns alunos que falaram: não professora eu posso ajudar você, porque eu falei gente eu não sei dançar, eu já fui clara pra eles, mas vamos aprender junto, vamos tentar entender melhor, aí ele falou eu sei, eu sei, eu ajudo professora não tem problema. E aí a gente começou a fazer essa vivência do Rebolation que está dentro do Psy, geralmente eles

dançam na música Psy, do Jump Style e do Melbory Shuffle, que são danças dentro da música eletrônica que tem estilos diferentes. Então a gente começou a vivenciar estes estilos que eles acabaram trazendo pra gente. E aí lá no auditório eu percebi que tinha aquele grupo que tinha vergonha, queria, perguntava, queria tentar, mas eles tinham vergonha de se expor. Então o que eu propus: o auditório ele é grande, lá no fundo do auditório, eu deixo poucas luzes e vocês ficam a vontade de ir lá pro fundo e tentar vivenciar lá, não tem problema, se vocês quiserem fica a vontade não tem problema e ao mesmo tempo eu peguei vídeos no Youtube que mostra passo a passo essas danças então ao mesmo tempo que tinham os alunos que estavam auxiliando os outros e me auxiliando na vivência das danças passava o vídeo que mostra passo a passo como fazer alguns passos dessas danças, porque na verdade assim, não tem uma coreografia certa na dança eletrônica, mas alguns passos são em comum, então eu comecei deixar passar e a garotada começou a vivenciar, lógico que não todos, mania de falar. Mas eu senti que nessa hora, eles ficaram bem assim mais a vontade, o grupo que tinha muita vergonha ficou muito mais a vontade de estar vivenciar. Nesse meio tempo surgiram uma série de imprevistos em relação ao espaço, porque o auditório tinha que ser agendado e a gente não estava conseguindo agendar o auditório, então fomos para a sala de vídeo, a sala de vídeo entrou na reforma e não me avisaram dessa reforma, então a gente teve que ir para a sala de aula, aí na sala de aula, não tinha uma sala para a educação física, a quadra é considerada a sala de educação física, então a gente tinha que esperar nas trocas de aulas, os alunos trocavam de aula, a gente tinha que esperar os alunos, os professores que saiam mais cedo, a disponibilidade de uma sala de aula, pra gente entrar numa sala de aula e tentar vivenciar. Então nesse meio tempo surgiram esses imprevistos, mas aí, até aí tudo bem a gente foi conseguindo, ia adaptando, já aproveitei e marquei um monte de dias no auditório, já deixei agendado e a gente foi vivenciando, mas aí o que acontece, eu percebi que eles sabiam as diferenças, a prática mas não sabiam explicar melhor outras diferenças desses estilos de dança, quando eu percebi isso sugeri que fôssemos buscar maiores informações sobre essas diferenças. Então eles fizeram uma pesquisa, marquei um dia e eles vieram e colocaram tudo o que eles tinham achado em relação a cada estilo de dança que eu sugeri alguns itens para eles buscarem. Enquanto isso, fui buscar num programa de televisão, um vídeo, uma filmagem que explicasse quais as diferenças desses tipos de dança. Passei o vídeo e discutimos as diferenças que eles coletaram. É bem interessante, passa umas características bem legais. Diferenças de roupa, da batida da música, do grupo, como eles se reuniam e praticavam. Eles trouxeram e colocamos isso em discussão. É interessante que os grupos acabavam se identificando de certa maneira. E aí que eles concluíram, que pegavam um pouquinho do etilo de um e do estilo de outro, que dançavam um pouquinho do Melbory Shuffle, um pouquinho do reboletion, pegavam a calça do Melbory Shuffle, do grupo que se identifica com o Melbory Shuffle, mas gostavam de dançar alguns passos do Psy. Eles identificaram isso, que acabavam pegando um pouquinho daqui, um pouquinho dali, tudo para curtir a dança. Era o que eles queriam. Essa é a proposta da dança eletrônica, não é uma coisa coreografada como a gente está acostumado. A gente chegou nessa conclusão e descobrimos mais um estilo de dança que é a tecktonic, que é uma dança que veio da França, que eles não conheciam até então, não faziam ideia. E que nos espaços que eles vivenciam não tem grandes adeptos. A hora que eles viram, nossa, que diferente e tal. Vamos tentar vivenciar. Então eu peguei mais vídeos do pessoal dançando, que é uma dança feita mais com as mãos mesmo. Eles vivenciaram, eu busquei mais alguns elementos sobre o tecktonic e pedi para eles buscarem também. A gente foi discutir mais características do tecktonic. Eles viram que essa dança está ligada com algumas questões do mercado. É uma marca registrada. Então os adeptos do tecktonic usam certos produtos criados por esse movimento. É uma marca que financia a dança eletrônica. Não tem como objetivo a contestação social como os outros estilos de música e dança. A gente acabou entrando um pouquinho nessa questão do mercado.

Dentro da discussão desses elementos sobre o consumo, eles discutiram também sobre o lugar. Levei um texto e eles descobriram que o psy era vivenciado principalmente dentro das raves. Lugar onde aconteciam as danças eletrônicas. A gente discutiu que as raves acontecem em lugares abertos, cada vez mais a tecnologia está presente nas raves, artistas são pagos para participar dessas raves, pagam caro para ver o fulano ou o cicrano que estarão lá. E cada vez mais óculos que se compra para enxergar a decoração em 3 D. Tudo assim. Eles começaram a perceber certas posições de consumo, que estão nos lugares que eles acabam dançando. Então eu falei que é interessante ver como são essas raves. Peguei um texto que explicava como surgiram as raves de Psy e eles viram um pouco a diferença em como as raves aconteciam, com certos propósitos diferentes dos atuais. Ainda há raves com as características iniciais. A rave tem um propósito mais ecológico, mas eles viram a diferença, que antes surgiram como uma forma de contestação, em Bonn e agora, o que eles acabam vivenciando é mais para curtir e não tem a ligação que tinha, de contestação da sociedade, uma coisa alternativa. Geralmente, os alunos frequentam casas noturnas em que tocam o psy dentre outros. A gente acabou fazendo a discussão das raves e, nesse tempo, estavam chegando as apresentações do final do ano na escola, e o tema das apresentações seria relacionado à paz. Como as propostas iniciais das raves eram a paz, alguma coisa nesse sentido, eles falaram assim, vamos mostrar um pouco de dança eletrônica e mostrar como surgiu e como que está hoje. Não houve aceitação do grupo fazer essa apresentação na escola. Por vergonha, por uma série de coisas. Então vamos fazer um clip, pelo menos, mostrando o trabalho de vocês. O que vocês vieram estudando, aprendendo com relação às danças eletrônicas. Um clip tudo bem, a gente põe lá no telão e não tem problema. E aí a gente começou a fazer o processo de gravação do clip, mas aí surgiram outros problemas com a questão da filmagem, não deu para passar esse clip para a escola inteira, apenas para os nonos anos. Mas foi interessante também, eles se sentiram contemplados. Depois que eles fizeram uma breve apresentação para os nonos anos e eu fui gravando, eles até se animaram para apresentar para o restante da escola, mas não dava mais tempo. Infelizmente, pela minha falta de programação e diálogo com a escola, deixei para fazer as filmagens muito no final. Teve alguns momentos do trabalho que eu ia fazer essa filmagem para eles e que minha intenção era a seguinte, fazer essa filmagem, passar para eles, tinha um grupo responsável pela edição. Tentar fazer uma coisa bem a cara deles. Mas, pela minha falta de diálogo, teve jogos, campeonatos, que quem estava jogando, estava participando, e campeonatos na escola. Eu acabei não programando direito e acabou não saindo o clip como eu queria. Mas foi uma experiência que eu achei bem bacana.

Relato 17

É um projeto desenvolvido na escola, e tinha a questão das relações de gênero, a mídia e os desenhos animados. No começo, estava complicado porque eu pensei assim: como vou fazer essa relação com Educação Física? Porque as crianças estavam trazendo diariamente cards, revistinhas e todo o tipo de desenho animado. Aí eu estava começando a me interessar pelas questões e a gente ia iniciar um projeto de lutas. No começo do ano quando a gente estava fazendo o mapeamento com eles em relação às lutas que eles conheciam, faziam, que eles tinham ideia, surgiu um desenho animado que eles falaram que era luta. Discutimos no começo quem era o personagem do desenho animado e chegamos à conclusão que o desenho animado tratava das lutas, mas aquelas lutas não eram aquelas que existem no cotidiano, pois não têm regras básicas. Eu queria trazer os elementos que eles traziam como figurinha, revistinha, DVD, filme, essas coisas do filme do Naruto. Eu queria explicitar o que as crianças fazem no seu cotidiano com as questões da EF, senão não tem função. O projeto foi se desenvolvendo com lutas, mas ao longo do tempo foi se transformando para a dança. Até

porque era uma sala recheada de menino, com poucas meninas. Foi uma decisão minha começar com a luta porque era uma sala cheia de meninos que traziam direto os cards. Depois que a gente estudou a parte do desenho animado. Como o desenho é produzido, o que acontece, quais os discursos que vem dentro do desenho, como as crianças vão se apropriando. Nessa parte do desenho a gente foi para as lutas que eles conheciam culturalmente. Tanto que um menino dessa sala fazia judô, e a gente foi estudando judô, capoeira, porque tinha algumas crianças na sala que já tinham feito ou faziam capoeira na época. Depois que estudamos uns desenhos animados, passamos para luta e depois da luta, a gente foi para a dança. E porque que fomos para a dança? Porque eu estava vendo que o currículo estava muito masculino e as meninas que eram minoria na sala, estavam se afastando de algumas práticas, de algumas conversas. Como eu vou trazer? Por mais que a dança pareça ser mais feminina na infância, se você pergunta se dança para um menino, poucos dizem que dançam. Não que todas as meninas dançam, mas elas gostam um pouquinho mais da dança. Eu falei assim, como essas meninas vão se apropriar da dança? Eu precisava saber algumas coisas. Fui lá ver o mapeamento de novo, aí tinha lá um balé. E nessa parte do balé tinha uma menina. Essa menina era extremamente excluída na sala, ela é negra, e ela fazia balé. Depois de discutir com eles dizendo que a gente ia continuar com as práticas das crianças da sala só que a gente ia entrar na dança. E aí a gente começou a estudar o balé, a menina apresentou os elementos, foi gente de fora, vimos vídeos de balé e aí, a gente finalizou com o balé ao fim do ano. A gente também ia estudar a dança do ventre, mas não deu porque a menina da sala que dizia que fazia dança do ventre ficou um mês afastada da escola e eu fiquei meio assim de iniciar um tema se ela não está na sala, sem ter relação com as crianças. Quando iniciamos o trabalho com o balé, eu chamei a menina que dançava e ela apresentou o que ela conhecia. Deu para perceber que ela fez balé durante um curto tempo e ela não sabia outros elementos do balé, tanto que eu perguntava: E você não conhece o nome de um movimento? Ela não dizia, só conhecia um ou outro pauss de deus, plie, e não conhecia outros. Ela também disse que fez pouco tempo. Mas ela tinha roupa, contou para a gente a história que ela aprendeu no balé. Só com a explicação dela estava complicado, isso porque a maioria da sala, que era uma sala de menino, no começo eles olharam feio, ainda vindo dessa menina, ela conversava com poucas crianças. Ela era uma pessoa muito comunicativa, mas com a gente que é professor. Com a professora de sala e comigo. Ela falava mais com a gente e falava pouco com as crianças da sala por conta do problema físico que ela tinha, apesar que eu não percebi tanto problema de raça, mas tinha umas coisas ali que ela era meio excluída da sala. Aí, chamando para conversar, ela mostrou alguns movimentos e a gente foi tentar fazer esses movimentos na prática para ver como é que era. Eu me lembro que a primeira vez poucos meninos tentaram entrar na prática até porque eu também tenho as minhas limitações com o balé, não é? Para mim é um tema que é legal para trabalhar com a sala, com as crianças, com as meninas, também com os meninos, não estou falando em separado, mas para entrar em um mundo mais feminino. Eu tive que mostrar algum movimento até para as crianças conhecerem algumas coisas. Eu estava sentindo essa dificuldade, fui pesquisar algumas coisas e levei um vídeo para eles do Barishnikov. Porque levar um vídeo do Barishnikov, eu não queria levar primeiro um vídeo de mulher, queria levar de um homem fazendo, interpretando o balé. Aí eles começaram a aumentar o olho, porque até então não estava dizendo nada, mas quando comecei a mostrar uma figura masculina no balé, alguns meninos começaram a se interessar, até porque o cara faz diversos de força. E aí os meninos daquela sala começaram a se identificar de certa forma com os elementos que o Barishnikov fazia. Depois dessa prática, peguei alguns livros de balé para dar uma estudada, saber alguma coisa a mais. Aí nesse meio tempo a gente estava estudando alguns movimentos do balé, a gente nunca consegue alcançar tudo, mas tentei entender algumas coisas do balé clássico então, o gesto do corpo, o movimento com a perna, com o braço, tentava entender porque

fazia determinados movimentos, como que era, se era difícil, se era fácil, porque que era fácil para alguns, porque que era difícil para outros, aí, entrou um aspecto de flexibilidade também. A gente começou a indagar eles assim, porque eles tinham certa dificuldade de entender como as pessoas conseguiam esticar a perna e a gente começou a conversar um pouco que as pessoas tinham que fazer certos alongamentos, para poder fazer certa prática do balé. Aí nisso um menino veio lá, esse mesmo menino que na época do judô ele falou assim, professor, vou falar para minha mãe que quero fazer balé. Falei assim, pô, legal, meio querendo não entrar muito nessa parte. As pessoas vão se interessando na medida em que o trabalho vai indo. Alguns fechavam a cara, não olhavam para minha cara e tudo o mais. Aí eu fui fazer uma pesquisa e fiz uma prática assim. Esqueci, antes disso aí foi uma bailarina lá na escola, uma professora de balé, mostrar uma certa história do balé para as crianças, como surgiu, o que ela faz. A gente organizou um questionário antes dessa professora vir para perguntar para ela. A gente vai chegar aqui e perguntar para eles, a professora vai vir e vocês vão perguntar o que? Ah professor, a gente pergunta na hora. Não, não vamos perguntar na hora, vamos organizar um questionário e a partir desse questionário a gente faz as questões para ela. Se não eles perguntam as mesmas coisas sempre. Então era um questionário meio direcionado. Eu mesmo fiz poucas perguntas para a professora, as perguntas eram mais dos alunos. Ela respondeu as questões e foi para uma aula prática. E aí nessa aula prática eu fiquei impressionado porque eu não consegui reunir tanta gente para fazer a prática como ela conseguiu. Ela chegou, sentou com as crianças no chão do pátio, pediu para eles fazerem uma roda, ela pediu para eles levantarem, fazerem fila. Eu vi que ela tinha uma certa habilidade com o balé, claro, e didática. Comecei a olhar, as crianças estavam todas fazendo saltos, fazendo um movimento aqui, outro ali, e os meninos todos juntos fazendo. Depois que ela foi embora, eu perguntei para os moleques, por que comigo vocês não fazem. É professor porque ela fez isso, fez aquilo. Eu falei tudo bem. Depois disso eu comecei a ver mais os livros, eu estava vendo os vídeos do balé, só que eu não estava entrando em questão o que que era aqueles que aqueles caras ficavam lá, saltando, pulando, representava o quê, aquilo? Aí eu comecei a contar para eles que aquelas práticas do balé contavam algumas histórias da época. Aí eu fui num livro que uma professora de balé emprestou que era sobre Cisne. Para inteirá-los, comecei a contar a história do balé. Vou ler um trechinho, duas ou três páginas, coisinha pequena, vou contar para vocês a história, vocês vão entendendo e aí, depois, a gente vai fazer um teatro. A gente vai chamar alguns elementos, quem quer fazer parte, porque tinha na história, contava a história do príncipe, de uma mulher e dos sapos. Eu fui contando a história e cada um ia se propondo a fazer o personagem. À medida que a história, chama teatro de improvisação, eu fui chamando e eles foram representando. Tinha o rei, a rainha, tinha o sapo, o príncipe, a princesa, a bruxa, aí eu fui chamando e eles na sala, eu fui contando a história e eles iam fazendo os movimentos, tentando contar a história, sem ser na prática do balé clássico. Sem ser dos movimentos, mas entender a história. Depois a gente foi ver o vídeo dessa história, mas no balé. Aí depois a gente encerrou o trabalho, discutiu algumas questões de gênero, principalmente porque surge. Tanto que um menino dessa sala quando a professora foi lá dar entrevista, fazer uma aula e tudo o mais, ele não conseguia olhar para a cara da professora, ele ficava olhando para baixo, só para baixo. Ela explicando, uma grande parte tentando entender e ele ficava com a cabeça para baixo. Depois ele foi fazer a prática e tudo o mais, mas ele não gostava de discutir aquele tema. Aí a gente ficou discutindo porque que os meninos acham do balé, surgiu o discurso da homossexualidade e tudo o mais, viado, tentando trazer essas questões para a sala de aula.

Relato 18

Ele tem um nome que é “1, 2, 3 corta, todos podem jogar vôlei?” Eu não lembro de que ano ele é, mas, fiz um levantamento com os alunos da quarta série que já tinham ficado comigo por três anos. Aí a gente fez uma análise do que tinha estudado durante os três anos e verificou que faltava alguma coisa de esportes coletivos porque a gente tinha projetos com tema de lutas, com tema de brincadeiras, já tinha passado por outras situações. Aí eu fiz um levantamento das práticas que eles tinham, quais espaços que eles brincavam, é o futebol tinha sido abordado em outro momento porque era uma coisa que tinha bastante, e aí a gente chegou lá no mapeamento às práticas de vôlei. Eles jogavam bastante na rua e tinha um aluno que tinha uma avó que jogava vôlei. Quando a gente começou a falar de esportes coletivos ele falou sobre o vôlei da terceira idade, e foi descrevendo como era, então a gente chegou ao voleibol. E aí dentro desse esporte, a gente separou as várias categorias de voleibol. Vôlei de praia, vôlei de quadra, vôlei da terceira idade. Falaram do biribol que era o vôlei na piscina e tinha o vôlei sentado também que surgiu, e aí a gente foi vivenciando e fazendo algumas análises de cada tipo desses vôleis. A gente começou com brincadeira, que tinha 1, 2, 3, corta, e com várias forma de jogar 1, 2, 3, corta – com gente no meio ou que queima e sai, você tem que cortar na pessoa no meio, - depois, durante o trabalho surgiu também a peteca, que era uma outra forma de vôlei, surgiu futevôlei. E aí a gente foi entrando em alguns momentos nas questões de masculino e feminino. Em nenhum momento tivemos problemas de meninos que jogam vôlei são bichas, viados, gays, isso nunca apareceu. Mas, na hora do futevôlei, os meninos acharam que não era para as meninas, que elas tinham mais dificuldade. A gente foi entrando nessas questões e discutindo. Uma parte que foi bem interessante nesse trabalho foi a questão do vôlei de idosos, porque este aluno que tinha a avó que jogava ele vivenciava bastante, porque ele ia nos treinos com ela, não é, e aí ele trouxe para a escola algumas informações e eu consegui entrar em contato com o grupo da terceira idade e eles foram na escola. Eles fizeram um relato bem legal. Eu pedi para eles irem em dois times para apresentarem o jogo e eles foram em um ônibus com quase cinquenta idosos. Eles fizeram e conversaram bastante com os alunos. Deram bastantes depoimentos. Os alunos acharam interessante porque assim, jogar depois de velho, por que a maioria começou no vôlei depois dos cinquenta anos. Depois de uma certa idade. Por que chama todos podem jogar vôlei? Quando a gente ia analisando dos vídeos do vôlei que passa na TV que é normalmente vídeo de olimpíada, de super-liga, aqueles jogos mais fortes, depois a gente fez uma análise do jogo dos velhinhos, eles deram um pau na gente. Então isso também contribui para mostrar que o esporte não é somente aquele esporte da televisão. Existem outras formas de se fazer o voleibol. Aí eu apresentei também o voleibol sentado porque na época, acho que estava tendo Para Pan ou Paraolimpíada, não lembro exatamente em que ano foi que a gente fez essa vivência e, infelizmente, durante o recesso um aluno teve uma doença bem séria, síndrome de não sei o quê. Ele ficou de cama, não podia se mexer, ficou sem falar e depois foi voltando aos poucos. Ele não conseguia andar direito e aí os alunos resolveram fazer a vivência do vôlei sentado. Para ajudar o Guilherme que passava por essa situação. Na verdade, isso foi depois do projeto. A gente já tinha vivenciado o vôlei sentado. Quando aconteceu isso com o Guilherme, depois que ele voltou para as aulas e podia participar, os alunos sugeriram que a gente voltasse a fazer o vôlei sentado para poder participar. Ele voltou com uns problemas graves, demorou um tempinho para ele voltar ao normal. Eles perceberam também que nem só aquele vôlei da TV é uma forma de jogar vôlei. A gente teve que fazer algumas adaptações de quadra, regra, a gente fez um estudo de rodízio e de interpretação do jogo, do placar, do das gírias do vôlei, o que e um rally, todas essas coisas que apareciam no jogo. Quando o pessoal da terceira idade foi lá, entre eles há outras gírias, e eles também falaram um pouco disso. Os alunos entrevistaram, perguntaram algumas coisas. As nossas vivências eram todas lá na escola. A gente não fez nenhuma saída para algum lugar. A gente não tinha material, poste de vôlei, a gente tinha que fazer uma outra adaptação. O buraco da minha quadra é

quadrado e o poste é redondo. Até tem um poste lá, mas não tem como usar. A gente usava um outro espaço, mas que dava para fazer. Uma dificuldade no início é a habilidade. As quartas séries não conseguem jogar tão bem, mas essa não era a preocupação central do trabalho. Era que eles entendessem um pouco mais sobre aquela manifestação, mas acaba que eles vão melhorando e o jogo vai ficando melhor. Alguns ajustes nas regras também. Acho que só.

Relato 19

Logo em 2008 quando eu comecei a tomar contato com o grupo, as vezes, a gente se sente assim, com vontade de ver se realmente acontece, se lá na prática realmente acontece, porque o que a gente escuta direto é que não, não dá. E assim, mesmo a partir do momento que eu comecei a entender, mesmo pisando em falso, com cuidado onde eu pisava, eu vou comentar de dois ta? E assim aconteceu na mesma época, foi em 2009, segundo semestre. Que foi com uma turma de 6ª série, com futebol, o tema, a prática foi futebol e com as 8as séries foi basquete. Aí com basquete foi assim, aconteceu assim, quando a gente voltou das férias, uma das meninas, a gente fazia a discussão, uma das meninas falou assim “oh professor, o ano passado a professora não passou basquete pra gente, tem como passar?” Aí depois de algumas discussões, tem como sim, vamos começar estudar e aí deixa eu ver se tem como eu consigo, caminhar aqui. Aí foi indo, mas aconteceu alguns imprevistos, por exemplo, na hora do basquete, a gente fez durante umas duas semanas discussão, aquelas coisas, meninos com meninas, aquelas coisas todas com 8ª série, uma das semanas quando eu cheguei na escola, uma das tabelas já não estava mais, acho que tinha caído por algum motivo e aí eu ainda estava incerto e aí teve uma menina, essa mesma falou “ah professor na minha rua jogam basquete com uma cesta só e falam que é street ball” e até então eu conhecia bem superficial e aí eu me planejei para essa temática do street ball e aí rolou um trabalho junto, de conhecer esse tema que tá relacionado ao Hip-hop e que surgiu pelo que eu me lembre na década de 60, 70 pelos movimentos norte americanos e tal e aí eu sempre questionava, aí oh professor, tem o slan ball também que é aquele basquete com camas elásticas que priorizam o espetáculo e assim, correu isso. E com as 6as séries foi algo relacionado com o futebol porque foi aquele papo “oh professor, menina não pode jogar com menino, menina é fraca e só menino joga futebol”. E a partir daí vamos estudar futebol? Aí levei um vídeo de uma menina com habilidade para tentar desconstruir algumas coisas e reconstruir, levei textos mostrando que uma menina lá do CEU, lá da região, foi publicado um texto que uma menina lá do CEU da região foi campeã de embaixadinha e começou a tentar desconstruir ali. E aí a discussão das meninas, não professor mais é um esporte muito violento, a gente não quer jogar, mas eu sempre tentando fazer o gênero ali ficar em alta. Um dos erros meus, vou até comentar, em uma dessas salas saiu e como eu me senti empolgado aquele momento eu falei assim, vai ser em todas, só que as vezes, por exemplo, na 6ª A, não seria esse tema, mas de qualquer forma eu levei, aí depois com conversa com estudos, você percebe que não adianta você ir lá e minar, mas é aos poucos, caminhando, caminhando.

Relato 20

Sim, então um outro projeto que eu fiz. Vou falar de um que a gente fez o ano passado, na escola nova que eu estava, com o 5º ano. Meu primeiro ano trabalhando lá na escola, com os alunos do 5º ano. E assim, de inicio a gente percebeu que as atividades, as brincadeiras, no início do ano a gente conversando, tentando fazer esta ideia de mapeamento, de ver o que estava bastante presente lá no universo deles. Eram 5 salas com duas aulas

semanais. Então brincadeiras foi uma prática que apareceu bastante, então o que a gente resolveu fazer, perceber quais brincadeiras eram do universo deles, quais eram dos familiares deles. E aí a gente fez as vivências na escola, em termos de organização de aula eu categorizei: o que era de quadra, com corda, com bola e aí a gente fez essas vivências, os alunos apresentavam o que os colegas faziam, apresentavam o que os pais traziam e era interessante perceber que nesses momentos, a gente tinha vários momentos de discussão, não era só a prática, então a gente sempre que necessário parava para conversar, que brincadeira essa desse pai, que ele fazia em outro tempo e que ela persiste até hoje, ou aconteceu também da brincadeira ser parecida com uma que tinha outro nome, mas ela mudou com o tempo. Então nesse primeiro momento aí como a brincadeira pode se transformar, se modificar no decorrer do tempo. Aí nesse entremeio todo aí, quando chegou nas brincadeiras de cordas, apareceu nas nossas discussões lá, alguém sugeriu a ideia da corda fazendo acrobacias, foi aonde a gente foi investigar se era possível, se já existia uma prática assim, aí eles falaram que tinham visto um filme tal, que aparecia isso, outros que viram no “circo de soleil”, aí a gente chegou no “rope skipping”, que é aquela prática com corda, com acrobacia junto, aí fomos investigar, fomos conhecer, trouxe vídeos para eles para mostrar como as brincadeiras de corda foram readaptadas e se transformaram num esporte, tem competição internacional disso, o Brasil têm representante, o que é isso, e aí eles tinham feito as vivências das cordas e a partir disso eles começaram a montar essa coreografia deles, então eles se dividiram nos grupos, montaram a atividade deles que estava pautado naquilo que eles já sabiam e naquilo que eles tinham visto no que era esse “rope skipping”, aí eu disponibilizei alguns materiais, o que eles gostariam de usar, ficava a vontade de pegar, para montar essa coreografia na corda. Então aí eles fizeram, em algumas aulas montaram essa coreografia, foi muito legal, foi o maior, foi muito interessante porque eles se envolveram ao máximo, todos, não tinha ninguém, né! Eles se empolgaram, fizeram a atividade e assim, usaram aquilo que eles sabiam e ao mesmo tempo tentaram ousar em alguns desafios daquilo que eles tinham visto no vídeo. Então teve gente que usou uma corda pequena individual pulando na corda grande, teve gente, o grupo, que tentou usar duas cordas ao mesmo tempo, uns colocaram uma corda, o cone e ainda jogar bola. Então eles foram criando isso, fizeram uma apresentação depois para a própria sala, aí alguns quiseram até colocar adereços, uma roupa todos da mesma cor. Então esse foi assim, então a gente veio com as brincadeiras e quando chegou nas cordas, isso foi relevante para eles, foi interessante, a gente mergulhou nessa temática e aí depois voltamos nas brincadeiras e então saiu o taco, saiu o barbante, as brincadeiras com o barbante, a cama de gato, passamos por várias atividades. Aí eu apresentei para eles em um determinado momento, aí o DS, para esse grupo de 5º ano, o PSP alguns, mas o DS, que é o minigame, a grande maioria tem. Então a gente trouxe também, conversou a ideia de que hoje a brincadeira deles também passa pelo brinquedo tecnológico, então falamos sobre isso, trouxeram, conversamos aí em outro momento nós fomos na informática e eu apresentei o quadro do Pieter Brueghel, para eles perceberem assim, fazerem a leitura daquele quadro, que atividade eram aquelas, as roupas, o que eles percebiam, a gente foi canalizando esse olhar deles para eles perceberem algumas coisas, então eles elencaram o que eles tinham visto, falei a data do quadro, que era muito antiga, contei lá. Aí eles identificaram então o que daquela época persistiu, alguns eles não reconheceram, alguns os pais, eles falando com os pais, os pais podiam entrar pela internet em casa e conheciam algumas brincadeiras. Aí eles fizeram essa análise e aí no outro momento, já final de projeto, de trimestre, eles produziram um quadro deles. Então se a gente fosse construir um quadro para registrar as nossas brincadeiras de hoje, o que a gente colocaria? Aí como produto final eles fizeram esse quadro com as atividades deles, aí apareceram várias do que eles tinham vivenciado em aula, então esse foi um dos projetos que a gente fez dos relatos.

Relato 21

O trabalho que eu vou narrar agora é um trabalho que eu desenvolvi numa escola particular, é um relato sobre ginástica rítmica, então ao chegar lá no colégio eu fiz uma entrevista bem rápida com a diretora porque havia, a professora que estava naquele momento lá acabou saindo do colégio por diversos problemas e tava sem professor lá. Quando eu cheguei no colégio ela não me deu indícios de informações importantes que eu queria saber referente aos alunos, como estava sendo a educação física lá dentro, aí como estava em caráter de emergência a contratação, no outro dia eu já tive que ir para a sala de aula, para dar aula e quando eu cheguei lá eu fui conversar com os alunos para saber como é que era, o que é que estava sendo a educação física, o que eles estavam trabalhando e os alunos falaram que eles estavam trabalhando com educação física, mas o professor só dava a bola para os meninos jogarem e tinha muita, estava com muito problema de rodízio de professor, trabalhavam lá dois ou três meses e saíam da escola. Sempre que eles começavam um trabalho eles davam a bola para os meninos jogarem, aí eu comecei a perceber que a voz das meninas estava muito ausente dentro do currículo da escola, aí eu comecei a perguntar para elas o que seria importante para trabalhar na escola dentro do currículo e uma das garotas sugeriu que nós trabalhássemos a ginástica rítmica e quando ela começou a falar isso os meninos pediram para ela calar a boca que aquilo lá não era aula de educação física, aula de educação física era jogar bola e aí eu sugeri dar voz a cultura feminina, aos conhecimentos culturais das meninas e os meninos começaram a manifestar relações, discurso de preconceito, falaram que ginástica era coisa de veado, de bicha e aí eu comecei a trabalhar indo por este caminho, trabalhar a ginástica rítmica. Então o tema gerador foi é, “todos podem fazer ginástica?” e o objeto de estudo foi a ginástica rítmica. De início eu percebi que os meninos não queriam entrar na sala e acabaram até levando os pais até a porta da escola e se negaram a entrar na aula de educação física e as meninas começaram a se demonstrar mais interessadas. E aí a gente começou a trabalhar as questões da ginástica rítmica, eles começaram a demonstrar os conhecimentos culturais, os movimentos que eles sabiam da ginástica e toda vez que nós pegávamos um artefato da ginástica que era a fita, os meninos começavam a falar que era coisa de bicha, que eles eram homens e que não iam fazer aquilo. Aí eu comecei a trabalhar com eles as coreografias, eles começaram a produzir algumas coreografias com os materiais e determinado momento eles acessaram, um dos garotos disse que aquilo ali ele nunca tinha visto na escola, aqueles conhecimentos, aí eu trouxe para eles analisarem uma fita que tinha outras crianças fazendo, estudando a ginástica rítmica na escola e a partir daí eles começaram a fazer uma outra leitura. Houve um momento que essas relações, essas discursos aí de preconceito já não estava sendo mais fortes, mas mesmo assim determinado momento que as meninas começaram registrar a aula, eles começaram a se posicionar, dizendo que elas não tinham o direito de falar o que eles estavam fazendo ou não e elas se sentiram meio de certa forma discriminadas por eles, então eu comecei a perceber que o poder ele estava passando, já não era pela fita, mas ele estava passando de outro modo, estava se manifestando em outras questões. E eu comecei, eles começaram a acessar outros discursos. Uma fita de vídeos com homens praticando a ginástica rítmica com a fita. Então a partir disso começou a hibridizar a visão que eles tinham sobre a ginástica rítmica, sobre aquela questão de ser é, um tema de homossexual, que mexa com a sexualidade deles e um pouco no final do trabalho eu sugeri na avaliação final, na construção, que eles construíssem uma coreografia de ginástica rítmica com o material que eles achassem interessante, dei algumas sugestões e aí o próprio grupo e até os meninos eles optaram por construir uma coreografia utilizando a fita e um cabo de vassoura como produção final. Percebi que ao acessarem os discursos sobre a ginástica rítmica, ao perceberem que aquilo ali não é um conhecimento cultural só de meninas, eles começaram a dar outro significado para aquela prática e o trabalho foi bem interessante. Ao

começarem a acessar outros discursos a fazer uma genealogia da ginástica rítmica eles perceberam que a construção da ginástica rítmica foi feita por homem, em outros países são homens que praticam, a fita eles praticam de outra forma, a escola, em outras escolar também tem ginástica, então houve um efeito na subjetividade das crianças com esse tema que eu trabalhei com eles. Acho que no momento também era a representação que eles tinham das pessoas classificadas como homossexuais. Ao posicionar-se sobre isso, uma das meninas falou assim: Olha, eu conheço essas pessoas e essas pessoas não são isso que vocês falam. Então, me parece que existe um preconceito da parte deles de não reconhecer o outro e uma dificuldade de acessar alguns conhecimentos. A partir do momento que a gente vai trazendo outras informações para eles, vai tendo um efeito interessante, uma hibridização. Outro momento importante também do projeto foi que alguns atores sociais que compõe o currículo, no caso o professor de história começou a tirar sarro deles no momento que ficou sabendo que eles estavam estudando na educação física a ginástica rítmica e aquilo gerou, fortaleceu maior ainda mais o preconceito que eles tinham, porque o professor ficava tirando sarro deles, vai lá, agora vai ter aula de educação física vocês vão lá ficar mexendo com a fitinha, então tem outros professores que.

Relato 22

Brincadeiras de meninos e meninas acho que se encaixa. Eu estava fazendo o mapeamento com eles em sala de aula e eles estavam muito curiosos sobre o trabalho que tinha feito no ano anterior sobre brincadeiras. Não foi com essa mesma turma. Então foi em uma 4ª série e eles pediram para trabalhar com brincadeiras. Então vamos fazer uma listinha primeiro das brincadeiras que vocês conhecem, que vocês gostam de brincar, que costumam brincar na rua. E aí eles foram citando as brincadeiras e tal, e num determinado momento, eles falaram “ah professora, a gente podia brincar de corda”, e foi um dos meninos que falou. Então está bom, vamos começar a brincar de corda. Me falem então o que vocês cantam, quais são as brincadeiras, como vocês brincam de corda. Um dos meninos de uma das quartas séries falou, de corda não quero brincar, isso é brincadeira de menina. E aí foi aquele rebuliço na sala porque alguns falavam que sim, alguns falavam que não. Teve um menino que falou não, eu brinco de corda com as meninas na hora do intervalo, não é brincadeira de menina. E aí, nós começamos a debater essa questão do gênero. Porque que era brincadeira de menina, porque que era brincadeira de menino. Na quarta série, eu coloquei algumas questões assim: por que que eles acham que as mães sempre estimulam as crianças e os pais também, às meninas a brincar de boneca e os meninos com bola. As respostas foram surgindo deles, se eles achavam que isso ainda era pertinente à sociedade em que vivemos hoje, ainda se dá uma boneca para a menina e achar que ela vai ser uma mãe enquanto o menino só ia dirigir. Falei que não, as mulheres trabalham. Enquanto eles iam falando eu fui escrevendo na lousa e nós montamos um texto assim, meio coletivo. Não professora, põe a frase tal e eles foram me ajudando a escrever esse texto. Nós escrevemos o texto aí nós fomos para as vivências, e um dos meninos propôs que a gente brincasse em cada dia com a brincadeira de um dos gêneros. Um dia brincadeira de meninas, no outro, brincadeira de meninos. Que eles consideravam de meninos. E aí as meninas em um dia trouxeram as bonecas, as xicrinhas, algumas fugiram do padrão, não gosto de brincar de boneca, nem tenho boneca. E os meninos trouxeram os carrinhos e aí eu percebi que as meninas ficavam mais à vontade, como sempre, para brincar com as brincadeiras dos meninos, do que os meninos com as brincadeiras das meninas. E aí eu perguntei para eles, porque que eles se sentiam mais à vontade. Eu observei, comentei que tinha observado que as meninas ficavam mais à vontade. Não tinha tiração de sarro, chacota.

E aí as meninas foram, as meninas falavam mais, porque hoje a mulher dirige, hoje tem mais mulheres dirigindo do que homem cuidando da casa. Foram traçando assim o que eles entendiam do que está acontecendo com a sociedade. Eu fui puxando. O projeto não foi comprido. As questões foram relacionadas ao gênero, aí entraram os jogos perigosos, porque que os meninos têm mais brincadeiras perigosas e as meninas não. Naquela escola que eu trabalho as meninas são mais fortes, brincam, jogam bola. Eu acho que os meninos são mais retraídos em relação a isso. São menos abertos. E aí eu acho que esse projeto deu uma melhorada. Acho que eles conseguiram se soltar mais. Apareceram brincadeiras de futebol, bolinha de gude e carrinho e das meninas, o que elas levaram de brinquedo foram as bonecas, as xicrinhas, os utensílios. A corda, no final, eu percebi que no final eles brincam mesmo. Apesar da fala deles, a prática acontece, eles pulam corda. Nem que for para atrapalhar as meninas eles pulam corda. Então, talvez seja só discurso, não sei. Mas no final a corda virou meio unisex.

Relato 23

Eu acho que sim. O projeto que durou dois anos, o projeto aprendendo a conviver. Esse projeto teve início acho que em 2005. Acho que foi a transição que eu fui vivenciando como professora, que foi quando eu comecei a trabalhar com a perspectiva cultural. Nesse projeto eu fui buscar nas crianças e na escola e no entorno, fui buscar o que eles faziam, que práticas corporais eles tinham, mas principalmente como eles se relacionavam porque a escola vinha apresentando muitos problemas de convivência, de respeito, essas coisas. Isso estava dentro do projeto. Então eu fui iniciar o projeto, foi o primeiro trabalho que eu fiz nesta perspectiva. Aí, falei, bom, a Prefeitura também tem o projeto ler e escrever, então eu precisava fazer esta articulação, o projeto de Prefeitura, o que a escola estava necessitando naquele momento e o componente da educação física. Aí a gente começou partindo, o começo foi muito difícil porque as crianças não falavam, eu queria que eles falassem e eles não falavam, eles estavam acostumados a se movimentar, brincar. Então eles tinham uma atitude, eu não diria que era resistência não, eles não sabiam mesmo, eles não estavam habituados a conversar, a negociar na aula, a dialogar, então teve momentos muito tensos e com os pequenos eu fiz um projeto e iniciei com o 4º ano e esses alunos começaram a vivenciar algumas brincadeiras que eles trouxeram e essas brincadeiras eles tinham que trazer e tentar adaptar, não era adaptar, mas trazer e vivenciar na escola e o espaço da escola era diferente do que eles tinham lá na rua. Então isso trouxe uma série de problemas e quando esses problemas apareceram a gente tinha que encontrar soluções para isso. E era nesses momentos que as coisas não iam. Eu ficava angustiada porque eu queria falar eu já estava acostumada a chegar e dizer o que é que tinha que ser feito e naquele momento eu também tinha que ouvir e tentar provocá-los para que eles me ajudassem ou ajudassem a aula caminhar e teve dias muito tensos da aula não fluir e até um dia que foi interessante, que um dos alunos, eu lembro dele até hoje o Pedro. Que o Pedro ficou tão nervoso que não saía nada e ninguém sugeria nada sobre a brincadeira porque apareceu um problema lá na condução da brincadeira que a gente não conseguia brincar e precisava pensar em outra alternativa e o Pedro ficou tão nervoso porque nós ficamos aproximadamente dois minutos em silêncio e ele deu uma sugestão muito absurda eu lembro, na época. Eu falei, bom então vamos tentar fazer o que o Pedro falou e aí quando a gente foi tentar eles começaram a perceber que também não dava, aí as coisas foram, começaram a acontecer. E a partir deste momento eles foram entendendo e eu também que a aula tinha que ter uma participação de nós todos, que ela podia ser construída ali. Foi a partir daí que eu comecei a trabalhar olhando para a aula, eu e as crianças e quando eu terminava a aula olhava o que tinha acontecido e tentava pensar na próxima aula. Acho que

foi nesse momento que eu comecei a trabalhar numa perspectiva da cultura. Porque eu comecei a trabalhar a partir das brincadeiras, porque o esporte para mim, eu não conseguia enxergar por exemplo trabalhar com a bicicleta, eu diria que foi mais tranquilo porque foi uma turma que vinha trabalhando comigo já há alguns anos, que foi a turma que trabalhou o projeto aprendendo a conviver os dois anos. Então num primeiro momento a gente trabalhou as brincadeiras e isso virou um livro, esse livro foi construído por eles. Então eu, eles começaram a perceber que eles tinham um potencial de produção, eles foram se sentindo mais participantes da aula, mas produtores. Então eu percebi que todo final, toda vez que a gente concluía uma coisa, uma produção saía e em geral o que eu fui percebendo é que na medida em que eu tematizava, na medida em que os temas mudavam eles já tinham uma resposta diferente do que foi no início. Por exemplo, no projeto futebol, que eles foram discutindo o futebol americano que estava dentro do projeto aprendendo a conviver, esse futebol americano me surpreendeu, foi muito interessante porque o que a gente tinha de ideia de que as crianças gostavam de futebol e que era o nosso futebol. Futebol americano deu um IBOP e fez essa criança se interessar, entender como é que joga o futebol americano, e aí foi entender de onde saiu, de onde partir isso, quem são as pessoas que jogam isso. Quer dizer a todo momento foi me surpreendendo também, porque eu tinha algumas representações de aula e de futebol e eles vieram e disseram, olha, não é isso. Eu fui entendendo, eu fui começando a entender que trabalhar com a cultura, ela é, é alguma coisa assim, não só, como é que eu posso dizer, não é que só bom, não é só bom, não é só satisfatório para mim, não é porque me realiza, me faz me sentir uma pessoa realizada, não é isso. É que na verdade eu fui aprendendo que eu aprendo junto com eles e essa relação de horizontalidade, essa relação faz com a gente avance muito mais e estreite as relações e avance mais nas aprendizagens. Foi assim que eu fui sentindo nesse projeto aprendendo a conviver. No caso das meninas, por exemplo, no projeto futebol, eu tinha as meninas que iam pegar, elas iam pegar a bola para jogar futebol, isso era uma coisa que acontecia com os meninos, elas disputavam o espaço da quadra. Esse grupo já foi embora da escola, mas eu tenho certeza que alguma coisa essas meninas conseguiam enxergar das representações do que é ser mulher, do que é ser jogador de futebol, do que é praticar o futebol, quando elas começaram a disputar nessa época elas foram até o campo de futebol jogar handebol, que é um espaço masculino. Eu comecei o trabalho com o currículo cultural, de alguma maneira, ajudou, contribuiu na formação dessas meninas e desses meninos que passaram por lá.

Relato 24

No ano passado fiz um trabalho com rúgbi e futebol. Foi realizado com uma turma de 2º Ano do Ensino Médio. Quando cheguei à escola, vim para a vaga de um professor que se aposentaria naquele ano. Em algumas conversas foi possível notar o descompasso entre as suas aulas e os anseios da Orientação Pedagógica. Ele se mostrava todo tempo desanimado pela questão da aposentadoria e como isto vinha sendo tratado pela direção. Falou que estava deixando acontecer mesmo até aposentar e já sabia que ia entrar outro professor, comentou que existia uma grande expectativa em relação a minha chegada na escola. Para iniciar meu trabalho pensei: preciso conhecer esse pessoal primeiro e ver como são as aulas que eles tiveram e como são esses alunos. Aí eu montei um texto falando sobre os currículos de EF e pedi que identificassem qual aula eles acreditavam que aconteceu durante a escolarização deles. Apliquei o questionário em todas as turmas do Ensino Médio. A partir daí sugeri, que eles apresentassem atividades e que poderíamos trabalhá-las para podermos dialogar sobre o que eu pensava da EF e o que eles pensavam. No primeiro momento eles levantaram algumas atividades e a gente foi negociando a realização até fecharmos no rúgbi. Foi a turma mais

consistente no ano. Quando a gente começou a estudar o rúgbi muitos meninos diziam assim: Ah, agora a gente vai ter que sair na porrada. Num primeiro momento, o professor anterior tinha feito um projeto de jiu-jitsu. E aí o professor trouxe uma ideia de jiu-jitsu para eles, com o rúgbi eles pensaram que poderiam sair na porrada. Aí eu comecei a falar uma coisa assim: será que o jogo é isso mesmo? Bater, sair na porrada. Algumas meninas não queriam participar, por terem a mesma visão dos meninos. Como a escola tem uma situação privilegiada em relação as demais da rede pública e possuía o material adequado para a prática de bolas de rúgbi, eu falei: vamos tentar pensar como é esse jogo. Aí eu trouxe, umas regras, que pesquisei na internet. Eu disse: Vamos tentar jogar a partir das regras básicas, e aí a gente vai vendo se conseguimos jogar, daí vamos parando e observando o que está certo ou errado (em relação as regras). Será que é isso, será que a gente vai se bater mesmo? Como é que é essa ideia do rúgbi? Começamos a jogar, parávamos, observávamos os apontamentos da regra e retornávamos ao jogo. Foi engraçado ouvir de uma das estudantes. Ei professor você quer ensinar uma coisa que você também não sabe. Eu falei, é aí que está a jogada. A gente vai aprender junto. Não adianta eu chegar aqui e falar é assim e todos concordarem. De repente, quem garante que o que eu estou passando para você é a verdade mesmo? O que eu estou ensinando para você é do jeito que tem que ser? Será que não tem outras formas. Ah, professor, a gente tinha que jogar futebol. A gente sempre jogou futebol aqui na escola. Aí eu falei: de certa maneira você está jogando futebol, porque uma coisa está ligada à outra. E aí, tive a sacada. Em vez de eu trabalhar só o rúgbi, tentar pensar essas possibilidades, pensei em fazer a relação do rúgbi com o futebol. A gente jogou o rúgbi para entender como era o jogo porque nem eu entendia muito bem. A gente foi jogando, foi consultando a regra. Então é assim!. E a partir daí a gente assistiu a alguns vídeos do jogo, para ver se o que a gente estava fazendo estava na regra. Trouxeram lá do youtube, Tem vídeos com a execução das manobras, como os jogadores chamam. Na escola existe um projeto de lap top educacional do governo federal, o projeto UCA, em muitos momentos utilizamos o computador. Muitas vezes tentamos usar em a Internet, mas não era possível. Inicialmente só os professores utilizavam o computador, hoje já é possível que os estudantes utilizem também. Algumas técnicas do jogo, no caso do mown, o lateral que você eleva um dos jogadores, que eles chamam de elevador, para cobrar o lateral no alto. Essas coisas, a gente sabia que tinha, mas não sabia como acontecia no jogo, então a gente foi acessando os vídeos e aprendendo. Alguns falaram: está muito difícil. Eu falei: Por que a gente não cria o rúgbi da gente? Aí eles começaram a colocar algumas regras. Então não vai poder puxar a camisa, porque essa camisa se rasgar não tenho outra. Eles foram colocando as regras deles e a gente foi jogando. Aí eu trouxe um texto para eles falando da história, de como o rúgbi se separou do futebol. Falava, não me lembro se já era a FIFA, mas uma associação de futebol que foi criada e excluiu o colégio de rúgbi, dessa federação porque eles não queriam aceitavam jogar da maneira que a federação instituiu, o atual futebol. Aí eles montaram a própria liga, a partir dos colégios que jogavam como Rúgbi, que passou a dar o nome a manifestação. Eles foram conversar com o pessoal que estava treinando no clube ao lado da escola, porque alguns queriam jogar, mais aí falaram que não dava para jogar porque a equipe era universitária. Começaram a pesquisar em alguns lugares, aí eu falei com o Ale que tinha feito aquele projeto de futebol americano, e que na escola dele tinha aquele professor que fazia parte de uma equipe de Rúgbi. A gente tentou trazer alguém da federação para conversar com eles e tal. Nisso, foi passando um trimestre, que foi o segundo. Foi o trimestre inteiro que a gente trabalhou o rúgbi. A ideia era trazer alguém da federação antes de terminar o trimestre, para fazer uma entrevista com ele, ou uma palestra. Até hoje não retornaram o contato, não vieram, não contribuíram, o que frustrou um pouco os estudantes. Achei interessante ir por esse caminho, o de estudar algumas das relações iniciando pelo Haka Haka praticado pela seleção de rúgbi da Nova Zelândia. Fomos buscar o que se falava nesse Haka Haka e o que era. A gente acabou buscando lá na cultura da Nova

Zelândia, dos nativos, aborígenes a cultura maori. Eles praticavam essa dança como forma de afirmação da masculinidade e as mulheres não praticavam. Mas aí, elas apoiavam os cantos no fundo. Então eles montavam a formação de homens, as mulheres apoiavam no fundo e eles faziam alguns gestos, para mostrar que eram superiores às outras tribos, enfim. E aí a gente viu que a seleção da Nova Zelândia de rúgbi, tanto a masculina quanto a feminina fazia o Haka Haka. Fui jogando com algumas dessas questões. Então espera lá, tradicionalmente não é uma coisa da cultura maori que as mulheres não participam, então como é que é a seleção feminina fazendo. Por que será que as coisas vão se alterando? Aí teve essa discussão da validade, masculino, feminino e como isso se altera no esporte. Tinha muito essa discussão porque as meninas achavam que não poderiam jogar com os meninos. Porque identificavam a questão da violência. A partir do momento em que começaram a criar as próprias regras divididos em meninos e meninas, por opção deles. Como vocês estão jogando separados, por que a gente não experimenta: os meninos jogarem com as regras das meninas, as meninas com as regras dos meninos, depois a gente junta? Eles fizeram e falaram que achavam que não dava, mas como são eles que estabeleceram as regras, falaram que dava para jogar. Eu não vejo problema de vocês jogarem juntos. Agora se pensarmos no esporte, o esporte tem outros códigos que não são os da escola, o que será que queremos com o estudo do Rúgbi na escola?. Aí veio a ideia da construção do Haka haka da turma, mas preferiram criar separados o masculino e o feminino. Pegamos no wikipedia a tradução do Haka haka, para que conseguíssemos elaborar a letra do haka deles. Tinha uma parte que acharam muito engraçada, dizia assim: Eu sou o homem peludo. O sol, sol, sol. Eles falaram, mas professor não tem nada a ver essa letra. Não tem uma lógica. Disse que provavelmente a lógica que não existia para a gente, para os Maori faria todo sentido. Quando criarem o haka de vocês, tem que criar alguma coisa que tenha sentido para a gente também. Após a criação registramos com lap top educacional (UCA). Algo que não tinha hábito de fazer, o registro, fez toda a diferença. Essa foi uma primeira experiência que feita com o computador na escola, vamos ver se exploramos mais essa possibilidade no ano de 2011. Registramos e assistimos algumas vezes para algumas “correções”. Um dado importante foi levantado por um dos estudantes. Durante o mundial de basquete a seleção da Nova Zelândia também fez o haka haka, em um dos textos encontramos que só quem é descendente de Maori pode “puxar” o HAKA haka. Passou para as questões do futebol, jogamos futebol. Não conseguimos o campo por causa de não realizarmos a reserva. A gente utilizou uma quadra com tamanho maior e entre eles começaram a se organizar. Quem era meio de campo, atacante goleiro assim por diante. Observaram que a organização do rúgbi não era tão diferente do futebol, devido as funções de cada posicionamento. A gente não aprofundou isso. Será que a organização era diferente só pela questão de jogar com os pés, ou se tinha uma questão ideológica nessa formação. Eles discutiram muito essa questão. No rúgbi toca a bola para o lado ou para trás e no futebol poder lançar, e no rúgbi poder lançar com os pés. muitas discussões estavam relacionadas as ações que aconteciam no jogo. Mas aí eles partiram para uma discussão para ver o que era melhor no futebol e o que era melhor no rúgbi. Isso é bom no rúgbi. Isso é bom no futebol. Isso é bom no rúgbi. Isso é bom no futebol. Eu cheguei e disse: por que ao invés de discutir o que é melhor, a gente não identifica o que caracteriza o rúgbi e o que caracteriza o futebol. Se deixasse, daria para ter feito um projeto de um ano sem problemas, mais as outras demandas da escola não permitiram. A questão burocrática, de nota, acaba acelerando o final do projeto. Para encerrar a gente fez uma atividade em grupo que discutia as coisas que têm de semelhantes e diferentes no rúgbi e no futebol, e porque eles acreditavam que isso aconteceu. O que eu usei como referência para iniciar as discussões foi o fato de que de uns tempos para cá a Topper faz muitas propagandas de rúgbi. Será que isso na década de 1960 e 1970, não aconteceu também com o futebol também. E aí um menino falou que o rúgbi teria o mesmo espaço que o futebol a partir do momento que tivesse um Pelé no rúgbi também. Porque eles

acreditam que o futebol teve essa difusão no país por causa do Pelé. Aí a gente veio discutindo essa coisa da mídia querer colocar que o rúgbi ainda vai ser grande no Brasil, mas basicamente a gente não aprofundou mais do que isso. Alguns falaram que acham injusto de repente um grupo excluir o outro para atender determinados interesses. Aí eu joguei para eles. E aí, mas será que só nesse momento que acontece? Será que não acontece isso o tempo inteiro? E eu até tenho alguns registros do que eles falaram no próprio computador, mas ainda não organizei esse registro. Foi basicamente isso. Uma coisa que a gente tentou fazer no começo foi um blog, mas não deu certo. No início do ano eu postei alguns vídeos para tentar dialogar. Até um dos meninos falou, “professor, está uma porcaria esse blog, deixa que quem sabe, faz”. A ideia era que eles fizessem, mas acabaram se desmobilizando. Mas de certa maneira estiveram bem envolvidos e comprometidos com o projeto.

Relato 25

Fiz o de dança Psy. Foi bem no comecinho quando estava introduzindo a abordagem da cultura corporal. Aí eu passei uma coisa que eu não sabia fazer, não tinha visto, não tinha um olhar para isso. Comecei a fazer aquela observação do que acontecia na escola. Desde que eles entravam, o horário do recreio, o horário do recreio é muito rico. Percebi um aluno e uma aluna dançando e era uma aluna, inclusive, não que sofresse preconceito, mas era uma aluna magrinha, miudinha que nunca tinha espaço nas aulas de EF. No ano anterior, na semana do Dia das Crianças, resolveram fazer uma gincana. Chamaram gincana, levar as bolas para a quadra e as crianças jogarem. Eu cheguei, pensei que ia participar de uma gincana, participar de algumas atividades na minha área, mas a gincana era só as crianças saírem e irem para a quadra. E a aluna tinha dificuldade de se movimentar. Então, assim que ela foi queimada, que era queimada que a coordenação tinha colocado como atividade para fazer na quadra, ela foi xingada. Então, nem na queimada ela tinha muito espaço. Nesse dia ela estava dançando com o Ricardo. O que vocês estão dançando, como é que chama, não conheço? Ah, estamos dançando Psy, professora. Fora da escola vocês participam dessa dança, aonde vocês se encontram? Aqui numa academia aqui próxima, de musculação, a gente arrasta de sábado à noite e aí a gente dança, faz uma festinha lá. Baile rave, fica a noite toda. Aí, a partir desta observação e desta fala do Ricardo, eu falei, você me ajuda? Eu vou montar um projeto de dança, eu nunca trabalhei com dança Ricardo. Eu fui formada para ser técnica de dar aula com bola, não tive essa habilidade de trabalhar com dança, mas vai ser um desafio para mim. Fizemos uma caminhada até essa academia, fomos conhecer a pessoa que trabalhava com a música, o tipo da música que era utilizada na dança Psy e aí eu comecei a partir desta observação, quais eram as expectativas que eu esperava dentro daquele projeto que eu estava elaborando. A justificativa na verdade, posso dizer, seria uma oportunidade, um acesso dos alunos que nas atividades com bola, nos esportes com bola, não tinham espaço. Desse jeito então, eu vou trazer. Conversei com aquele rapaz sobre o tipo de música que eles gostavam, voltamos, elaborei o projeto, escolhi algumas expectativas de aprendizagem da dança e comecei fazendo um mapeamento dos saberes. Aí foi surgindo muita coisa. Quem conhece o Psy, que tipo de música que se dança. Foi muito rico esse momento, eles sabiam muito. Alguns não sabiam, alguns tinham um olhar bastante preconceituoso. Um chegou a falar, professora nós vamos dançar e trazer droga também? Quer dizer, ele tinha essa visão de que para dançar Psy, quem dançava era usuário de droga. Eu lembro que no planejamento, dividindo alguns eixos daquilo que apareceu no mapeamento. Então, assim: foi muito forte a questão dos passos, que é bem característico da dança Psy. A música também é uma música eletrônica de uma batida mais rápida, de que não tinha letra, não era importante a letra. Na verdade os passos com ritmo. Isso que era importante. A vestimenta também. Então dividi

nesses eixos as salas que eu tinha e fizemos um cronograma de apresentação que os alunos iam fazer pesquisa. Nós tínhamos horários na sala de informática, horário na sala de projeto e na sala de leitura. E toda aula eles traziam os CDs e iam experimentando os passos, mesmo aqueles que não sabiam. Eu trabalhei mais dentro da sala de aula do que propriamente na quadra, porque a quadra fica distante do pátio, então nem sempre tinha extensão para levar o aparelho de som para a quadra. Nós encostávamos as carteiras e eles tinham como propósito não só a apresentação da parte teórica, podemos chamar de seminário, seria uma apresentação da pesquisa deles. Eles tinham que fazer uma coreografia para o final, fazer um fechamento como se fosse uma festa rave da escola. Porque a intenção era também eles desmistificarem essa coisa que tudo o que dança faz uso disso. Em todas as salas um dos eixos era a pesquisa sobre o uso de drogas, porque usam drogas, quais os efeitos colaterais. Agora que vocês conhecem um pouco mais, se vai usar, vai fazer uso com mais consciência. Porque sempre aparece, o fulano, tá vendo noia. Aparece aquelas brincadeiras. O processo foi esse. Nós fizemos o mapeamento, elencamos alguns eixos de pesquisa, dividimos a sala nesses eixos, eles traziam a pesquisa e dançavam. Dançavam assim, com um olhar voltado para a apresentação, então assim, muitos que não dançavam, experimentaram muitos, muitos, muitos, tiveram vergonha de dançar, mas muitos que não eram alunos também vieram, mesmo que tinham aula com outro professor, batiam na porta e perguntavam. Professora, posso assistir, posso entrar? Eles tiveram ajuda com algumas salas dos alunos de fora, de fora da sala e de fora da escola. Foram trazidos também, uma sala trouxe uma menina. No dia do produto final uma outra sala trouxe um rapaz que dançava. E aí nós organizamos o evento, o produto final, com luzes, fechamos com TNT preto. Um aluno quis trazer o computador dele com as músicas dele. Então teve gente que operou o som, operou luz. Teve alunos que ajudaram na organização da entrada, porque foram quatro salas. Quer dizer, mexe bastante com a rotina da escola. A escola às vezes fica preocupada de trazer tanto aluno, mas foi bacana. Foi bacana porque eles puderam ampliar mesmo aquele universo que eles tinham da dança Psy. Com esses espaços, ampliou a possibilidade de trazer mais conhecimento para eles. Quando você vai para a informática, olha, vocês vão procurar a sugestão do site aqui, ou na sala de leitura, ou eles vão entre eles pensar nas perguntas para uma entrevista, que eu jamais fazia isso. Quando eu elaborava um planejamento sem ter um projeto, eu ficava com as aulas perdidas. Então, às vezes, eu estava chegando na escola e aí eu dizia, o que que eu vou dar hoje? Na outra aula o aluno dizia, ah professora você já deu na aula passada. A partir do momento que eu perder a manifestação e transformei essa manifestação lá no mapeamento dos saberes dos alunos em projeto, eu consegui encadear uma aula na outra e eu sabia para onde eu tinha que ir. A partir do momento que eu fiz o projeto, quais são meus objetivos nesse projeto, porque eu vou fazer esse projeto, quais são as etapas que eu vou estar seguindo nesse projeto. E aí a questão da socialização, do mapeamento, saber que eu tinha que encaminhar para uma ampliação e saber que eu tinha que aprofundar. A partir do momento que eu consegui colocar essas etapas dentro do projeto. De socializar com eles, de ter uma ampliação, de saber que eu tinha que aprofundar, que eles tinham que de alguma maneira ver o que eles faziam, mudar as representações e ressignificar. Aí eu consegui entrar na abordagem da cultura corporal mais efetivamente. Antes meu planejamento ficava solto, não sabia para onde ir. Então eu ia, voltava. Ligada mais à questão esportivista. A hora que eu montei um projeto mais voltado para a questão para uma perspectiva cultural, aí eu me acalmei e sabia para onde eu ia. Retomava quando precisava algumas coisas, aliás eu retomo sempre. O que foi mesmo que a gente trabalhou na última aula. O que fulano trouxe. O que foi dito, o que a gente fez. Mas eu já sabia para onde eu ia, então o projeto me ajudou muito.

ANEXO B — Interpretação dos professores

Professor 01

O professor não valoriza a cultura de chegada.

O mapeamento não se restringe ao primeiro contato com o aluno ou à primeira visita no bairro. O professor precisa ficar atento nesse mapeamento para levantar os temas que estudará com os alunos. Nesse tema, uma cultura que ele consiga identificar nesse grupo. Ele precisa estar atento durante o processo de se aproximar dos alunos. Ao desenvolver o trabalho, com o tempo, você consegue se aproximar mais dos alunos. Não só no ambiente de aula, mas dentro do contexto escolar. Você consegue perceber o aluno em outros contextos, fora a aula. Isso é rico porque a cultura se manifesta nesses outros ambientes. É preciso olhar para esses espaços também para se ter uma visão mais ampla. Pelo menos eu consegui analisar melhor a cultura do aluno. Não só indo aos bairros ou num primeiro mapeamento escrito. Ao longo desse trabalho você conhece melhor. Ao conhecer melhor você vai conhecendo a sua cultura. É durante o processo.

A gente não pode cair no contragolpe social. Se você valoriza só a cultura de chegada, se a escola é o espaço da diversidade, nós precisamos ir além disso, trazer diferentes culturas para dentro da escola. Às vezes, até a cultura dos alunos não é bem analisada. Num primeiro momento, a gente fica pensando que aquela é a cultura dele, mas a cultura pode ser mais ampla. Eu acho interessante trazer manifestações que são de outros povos, de outra comunidade, de outra cultura, justamente para trabalhar dentro da escola a diferença. Então não acho que é só a cultura de chegada. São as duas coisas. Isso vai depender também do tempo que o professor está na escola. É importante valorizar a cultura de chegada num primeiro momento que você não conhece os alunos, até para valorizar essas identidades. E com o tempo, o professor vai reconhecendo a escola, percebendo sua identidade, se apropriando mais do projeto da escola. Precisa tomar cuidado com isso, não ficar somente na sua cultura, trazer outras coisas.

Nem sempre a posição que os alunos têm sobre as coisas é discutida. As aulas dos professores atropelam as concepções dos alunos.

Eu percebo que há uma cultura escolar em que há uma tendência a não olhar, não valorizar as representações dos alunos. O espaço de luta que nós temos para mudar isso é a JEIFE, o horário coletivo. Acontece às vezes do professor chegar na unidade escolar, nem conhece o aluno, vai para lousa e coloca o conteúdo. E durante a aula não procura ouvir, nem procura saber porque o aluno tem aquela representação ou porque age daquela forma, porque tem aquela forma de reagir diante de algumas situações. Na primeira semana deste ano, a gente fez na escola um trabalho de acolhimento e alguns professores conseguiram perceber que os alunos tinham muita dificuldade de expressar opiniões. Fizemos uma dinâmica diferente para no primeiro dia não colocar os professores recém-chegados na sala, mas sim receber os alunos trabalhar alguns temas com eles através de músicas e dando as boas vindas. Eram dinâmicas em que os alunos colocavam suas intenções, o que esperavam neste ano da escola, o que eles pensam que a escola pode ser, no que pode melhorar. Eles tinham muita dificuldade para se expressar e falar. A gente fez uma avaliação e pensou: será que a gente

está garantindo esses espaços para fala? Será que quando eles expressam essas falas, estamos ouvindo? Eu citei um momento em que os alunos estavam participando do Conselho de Escola e reivindicando uma festa. De que forma a gente está olhando para isso? Alguns professores falaram: vai rolar o funk, vai rolar drogas, vai rolar isso e aquilo. A gente percebe um certo preconceito de alguns professores com relação a alguns alunos. A forma de cultura, de música. Eu tenho um pré-conceito que vai ser assim, por isso não vai rolar a festa. As coisas precisam ser discutidas. Os alunos precisam sentir que o espaço é deles. Como vai ser a festa, tem que ser discutido junto com os professores, pais, alunos.

Os professores não consideram a posição dos alunos.

Eu imagino que é uma questão de formação dos professores. A formação nas faculdades ainda é muito técnica. O conjunto não é homogêneo. Temos professores que estão há muito tempo aqui e não estão presos ao conteúdo pré-estabelecido. Ao mesmo tempo, você tem professores recém-formados, tanto de universidades públicas como privadas, que estão indo para o caminho técnico. De não mapear, de não conhecer o aluno e já chegar na sala de aula e tocar matéria. Essa é uma questão que preocupa a escola. Na primeira semana, nós tocamos nessa tecla. No fundamental II temos alguns alunos que possuem dificuldades na leitura e escrita. A gente reconhece que esse método que não valoriza o aluno, essas representações, que já chega na aula colocando o conteúdo, são professores que têm grande dificuldade em conduzir a sala. Eles não conhecem os alunos, dificilmente vão identificando as questões da escrita e da leitura e vão jogando o conteúdo na lousa. O aluno não consegue acessar aquilo. Está longe da realidade dele. A gente identifica que uma das questões da indisciplina seja essa. A gente pensa que se precisa trabalhar outras linguagens, tentando aproximar esses textos da perspectiva cultural e das teorias pós-críticas para que possamos olhar de outra forma. No final do ano passado a gente elaborou algumas ações assim, na questão do reforço, que foram conduzidas de outra forma. A gente colocou temas como a diferença, trabalhamos com músicas. Fomos discutindo os diferentes gêneros de música. Outras linguagens que não seja a técnica. Valoriza as músicas que eles estão ouvindo e aí os alunos conseguiram perceber que dentro do próprio grupo tem pagode e aí alguns professores perceberam que não é só o funk. Porque eles viviam falando: eles só gostam dessas músicas. Epa, existem outras músicas também. Não dá para generalizar nem homogeneizar. E se fosse somente essa, qual o problema? É um processo longo de discussão. É complicado um professor falar isso para o outro. A gente tenta nos momentos coletivos de formação.

Os professores não usam mapeamento. Trabalham com temáticas que eles escolhem.

O currículo é um espaço de luta, de colonização. Acho que a gente precisa tomar cuidado quando pensa o currículo, principalmente o de Educação Física. Que identidades estão sendo valorizadas. É lógico que a gente não vai conseguir trabalhar com todas as manifestações culturais. Quando o professor não se preocupa com o mapeamento, ele está excluindo alguns grupos. Pelo menos o grupo que ali se faz presente. Hoje, essa é uma questão importante na educação. Hoje temos uma educação de todos e que deveria ser para todos. Então colocar no currículo uma manifestação que não dialoga com essa diversidade, eu vejo que é uma exclusão. Você vai acabar atendendo a um grupo só da escola. O que não dialoga com a diversidade. O mapeamento justamente vai ajudar nesse sentido. Eu mapeei e reconheci a comunidade escolar, vai chegar o momento em que preciso escolher. Vou fazê-lo em cima do mapeamento. A partir do momento em que já valorizei a cultura dessa comunidade e vou construir esse currículo, preciso trazer também o diferente, que não é

próximo aos alunos, para trabalhar com a questão da diferença. Contemplada essa questão da cultura deles, preciso trazer outras culturas para gerar o conflito. Por muito tempo tivemos uma cultura que dominou o currículo da Educação Física. Se você não faz o mapeamento e escolhe, reproduz determinados valores que não são os deles. Você estará dizendo, essa é a mais importante, é a validade, vocês não têm espaço na escola. Precisa tomar cuidado com isso.

Ele se alinha ao currículo cultural porque ele reconhece a cultura e a identidade desses alunos que estão aqui dentro da escola, ele ajuda esses alunos a lerem e interpretarem quem somos nós, ele ajuda a entender, a ler melhor a sociedade, perceber esses discursos e, ao mesmo tempo, ter condições de firmar essa identidade deles. Em um momento de uma relação desigual de poder ou de discursos, que eles não se sintam menos que o outro, que eles possam se expressar, falar de quem são ampliar os seus conhecimentos, aprofundar, criar a cultura, produzir cultura. Eu penso que a função social da escola é justamente essa, não é apenas reconhecer a cultura do aluno e vir para cá e vivenciar essa cultura. A função social é trazer essa cultura, validar, trocar, produzir novos saberes, novos conhecimentos. Isso constrói na identidade desses alunos a ideia de que eu sou um produtor de cultura, eu interfiro nessa manifestação. As coisas não são dadas, não são fixas, não são prontas. Eu sou um sujeito na sociedade, que tem uma identidade e que estou interferindo constantemente nesse social. Através dessa manifestação, eles se sintam produtores de cultura. Alguém que possa interferir criar, produzir saberes. Esse currículo cultural ajuda esse aluno a entender isso, entender o outro, o diferente. Respeitar as diferenças. Perceber num momento de conflito que pode surgir na aula, que através do diálogo eu vou colocar minha posição, eu vou argumentar, eu vou discordar, eu vou sugerir outra forma. Tem um espaço para discussão e reflexão. Penso que o currículo cultural contribui muito nesse sentido, de sentir que pode ser agente de mudança e de transformação. Nos primeiros anos aqui (na escola), eu senti um pouquinho os alunos retraídos. Não se expressavam tanto, não debatiam tanto, não respeitavam o jeito de o outro fazer ou de colocar ideias, o outro não podia errar que já havia gozação, um comportamento punitivo. Até durante esse projeto do hip hop eu lembro que surgiu em uma apresentação de dança, um grupo se apresentou e o outro começou a debochar, a rir. Naquele momento, eu tive a preocupação de fazer uma intervenção e frisar bem que os grupos são diferentes, não precisava sair igual, era a forma daquele grupo se expressar e dançar. Que o professor não estava ali para exigir movimentos perfeitos, sincronizados, o que eu queria era a criação deles, que eles pudessem colocar o seu jeito de dançar, o seu jeito de se expressar. O hip hop pode ser feito de outras formas. Eu acho que a gente conseguiu lidar com essa diferença. O currículo cultural me ajudou a olhar para a escola além do meu espaço de aulas, me ajudou a olhar espaços como o intervalo, momentos coletivos como a JEIF, as relações entre os professores, os projetos. Tem interferido também nesses momentos.

Professor 02

Nem todos os relatos abordaram a avaliação. Quando falaram, valorizaram as questões performáticas.

A avaliação é um aspecto importante no projeto. Acredito no processo avaliativo aula a aula junto com os alunos, visando atingir objetivos. A todo momento, nós temos que avaliar o aluno e o próprio direcionamento pedagógico que ele teve. Mas, ainda temos o resquício de avaliação por nota, de mensurar as coisas. A gente se depara com problemas, o próprio aluno tem ainda essa concepção muito carregada: qual será minha nota? Isso vale para a nota? A

gente tem que romper com esse processo. Durante o projeto, a gente conversa com eles, explica como vai ser a avaliação, como que vai transcorrer. Dia a dia eles vão construindo junto com o projeto.

Percebemos que o mapeamento é usado para selecionar a manifestação que será trabalhada e depois o professor começa a ensinar coisas.

Pelo mapeamento, além de conhecer aqueles alunos e a realidade deles, também é importante buscar outros conteúdos que possam acrescentar. Pelos novos conteúdos eles acessarão novos conhecimentos. Se estiver no processo, várias aulas com o tema e o professor achar que ele precisa tematizar aquela prática, eu acho que precisa trazer conhecimento e até buscar uma prática de alunos que não conseguiram acessar.

Porque faz parte da cultura juvenil. Faz parte da cultura deles. Eles estão fora da sala de aula, fora do colégio, eles fazem essa prática, eles convivem com pessoas dessa tribo, desse grupo. Eles vão para outros espaços. Os espaços nossos ali, tem essa praça, muitas vezes eles estão ali, no Vila Lobos, e a gente está tentando trazer o skate para dentro do colégio. C. (nome de professora) já trabalhou com eles o skate e fez muito mais práticas com essa turma do que eu. Na minha análise eu entrei mais na teoria e nas discussões das relações que acontecem no dia a dia do skate. As vestimentas, as tribos, eu acho que as discussões foram bem ricas, os grupos, as discriminações, a gente discutiu como é o linguajar deles, teve uma parte de linguagem, a gente fez um trabalho com cartazes, painéis. Um dos cartazes tinha a linguagem dos skatistas falando o que eles falam. Tudo isso você está lincando e relacionando à cultura juvenil. Trazendo essa cultura para dentro do colégio. Ela já entrou, mas por questões burocráticas eles impedem isso.

Professor 03

Nem todos os relatos abordaram a avaliação. Quando falaram, valorizaram as questões performáticas.

Na faculdade não tivemos muitas discussões sobre a avaliação. Dentro da perspectiva cultural, a gente vai avaliando durante todo o processo. O tempo todo você está olhando o que o aluno está fazendo, os conhecimentos que ele está trazendo, você está trazendo novos conhecimentos e o tempo todo ele retorna sobre aquilo. Eu entendo que às vezes, parece uma avaliação final. Por exemplo, no caso do meu relato, a apresentação de dança. No processo, a gente vai aprendendo a tentar observar e trazer outras formas de registro para me ajudar nessa avaliação. Registros feitos pelos alunos podem ser escritos, fotográficos, mas esse é um processo que alguns professores têm dificuldade. Agora, estou tentando observar mais registros sobre todo esse processo, justamente para a avaliação não ficar toda para o final.

Alguns colegas parecem ter justificado seus trabalhos na perspectiva cultural porque eles usam outras estratégias de ensino para além das vivências corporais.

As várias atividades de ensino vão contribuir a partir do momento em que você tenta olhar outras questões dentro daquela manifestação trabalhada. Tenta perceber as questões de gênero, trazer questões de consumo, entender mais aquela manifestação no contexto, como ela

acontece. E também trabalhar outras manifestações que não têm voz dentro do currículo. Na tentativa de trazer outras manifestações que não são trabalhadas, às vezes, acabamos seguindo outros modelos que estamos acostumados a seguir. Temos que trazer outras manifestações, mas tentar ampliá-las para questões sociais, questões de mídia, consumo. Tem a questão da vivência e as outras atividades têm que desestabilizar certos discursos.

Eu tentei dar voz para outras manifestações, para além daquelas que eles estavam acostumados. Como eles estavam acostumados com hand, com futebol e ainda daquela forma à vontade, pega a bola e faz o que quiser. Se encaixa por ter dado um pouquinho de voz a um grupo que eu via que se interessava, que praticava, que eles vivenciavam. Acho que foi um pouco nesse sentido. Depois analisando o trabalho, eu faria de outra forma hoje, pelos estudos que a gente vai se aprofundando um pouquinho mais, acho que consegui ampliar um pouco a visão deles com relação às danças eletrônicas e com relação à própria dança. Porque pelo relato deles, eles não vivenciavam mais a dança durante as aulas de Educação Física nestes últimos anos do ensino fundamental porque eles estavam no oitavo ano. Quando se apresentava a oportunidade, era da seguinte forma: Quem quer apresentar alguma coisa para a festa junina? Ou então, pelo que eles me contavam, vamos ensaiar determinada coreografia para determinado evento. Eu acho que entra dentro da perspectiva cultural porque amplia um pouco a visão e porque eles tiveram uma visão maior com relação à dança eletrônica.

Professor 04

Sobre a ampliação

A ampliação parte dos conhecimentos que a cultura produz. Podemos dizer que estamos conectados entre o mundo virtual e o real, mas não podemos dizer que qualquer produção cultural amplia o conhecimento. O conhecimento ocorre quando dispomos de ações mentais e complexas do encontro entre as práticas sociais e humanas, de formas variadas. Questionar certas práticas culturais, disponibilizar textos e desestabilizar aquilo que os alunos já conhecem pode fazer com que ampliem os conhecimentos sociais e culturais de forma mais igualitária e justa, por mais que seja utópico. Como um exemplo de ampliação:

Em um trabalho que fiz com o balé, chegou um instante em que precisava extrapolar o conhecimento que a sala, de alguma forma, já possuía. Aquelas aulas na faculdade de educação física não ampliaram minha relação com a dança. Num instante do trabalho, quando estudávamos alguns gestos, as vestimentas e a pouca relação com a história, pensei no que poderia ampliar o conhecimento. Fazer parte do grupo de pesquisa foi importante neste momento, pois ali, pude conversar e discutir com algumas pessoas ligadas a dança e o balé. Assim, pude também perceber que o conhecimento que foi ofertado no encontro deveria ser disponibilizado as crianças de outra forma. Como fazer isso? Assim, com os materiais que obtive e ajuda de outras pessoas levei uma professora de balé na escola. Antes disso, já havíamos assistido vídeos sobre o balé, homens e mulheres realizando a dança e disse a eles que uma bailarina iria na escola para explicar algumas coisas para nós. Preparamos uma entrevista semi-estruturada para conversar com a professora e ela pode contar como foi e é seu universo como bailarina. Esta mesma também ofertou às crianças uma aula prática, contou uma história do balé, e conversou paralelamente com as crianças que mais se interessaram pelo tema. Ali, achei uma excelente forma de ampliar os conhecimentos.

Sobre a contemporização de conflitos.

Se a gente na escola continuar pensando que a regulação do comportamento vai ocorrer por meio do controle das ações, sempre continuará a mesma coisa. Em outra prática, no relato de lutas, insisti com algumas meninas e com os meninos sobre o porque de não realizar a prática. Às vezes as teorias pedagógicas e psicológicas interferem em algumas ações minhas. Eu tenho essa postura de dialogar e até trazer para a sala porque certas pessoas não fazem algumas coisas. E aí eu peço para eles relatarem porque não querem, porque não gostam. Mesmo assim, parece que estou indo contra a cultura delas, e não reconhecendo seus conhecimentos. Eu tento dialogar para desnaturalizar certas questões que estão ali no espaço. Faz sentido entender porque certas pessoas não querem fazer certas coisas por conta do entorno que elas vivem e da cultura que elas dominam ali e que trazem para dentro da escola. Por exemplo, tem um menino que não gosta de jogar futebol. Ele não gosta, ele não quer e às vezes ele é taxado de ruim ou péssimo, ou ele é taxado de outras coisas. Eu tento dialogar com as crianças a respeito do porquê das pessoas não quererem certas coisas, porque tem que ser o mesmo conteúdo para todo mundo, porque ela não pode fazer outra coisa aqui, fazer outra coisa ali. Vou muito pelo diálogo e pelas sensações que eu sinto dentro da sala de aula.

Professor 05

Diante dos conflitos, os professores querem ganhar os alunos no papo e não aproveitam os conflitos como mote para problematização e aprofundamento.

Levar os alunos na conversa é mais cômodo para o professor, mais fácil do que futucar a ferida. Futucar a ferida vai fazer emergir coisas que talvez você não esteja preparada e portanto não queira mexer. É isso o que acontece.

As atividades de ampliação e aprofundamento são muito sensoriais e estéticas. Nem sempre conseguem produzir interpretações diferentes.

Às vezes é uma dificuldade nossa, como professor. A gente pensa na ampliação e no aprofundamento como uma outra forma de fazer, algo novo, entender o olhar daquele outro. Acho que aí é uma dificuldade do professor de conseguir entender algumas coisas. Estou pensando pelo que eu fiz no *hip hop*. Não conhecia aquela manifestação por um outro olhar. Por não ter esse conhecimento, eu acho que só ver, observar as diferenças, um outro jeito de fazer já é ampliação.

Muitas vezes, a atividade de pesquisa é ofertada como uma tarefa pedagógica. Nem sempre, os instrumentos são elaborados juntamente e nem sempre ele aproveita para aprofundar os conhecimentos.

Eu tenho uma preocupação grande de pesquisar bem. Mas existe uma prática que já acontecia de fazer pesquisa, de pedir o histórico da modalidade e isso demora um jeito para conseguir construir outras formas de fazer pesquisa. Também é importante dizer que existem muitos modos de fazer pesquisa. Ir para casa e perguntar para a mãe como ela brincava de amarelinha é uma pesquisa. Às vezes, as pessoas acham que fazer pesquisa é trazer o histórico da modalidade ou trazer a regra. Precisa ver o que a pessoa entende como pesquisa. Fazer uma entrevista com o pai é uma pesquisa.

Em alguns relatos o professor elabora uma sequência de atividades.

Você vai dando aula, vai planejando a próxima aula e construindo uma sequência. Se você não planejar a partir do que acontece na aula, você não tem uma sequência. Também não é simplesmente ir lá, fazer qualquer coisa e esperar o que acontece. Eu não chego lá todos os dias e aí falo alguma coisa para surgir um conflito e aí começo a aula. Não é assim. Eu problematizo na minha aula, penso nas questões e planejo a ação da minha aula. Para se sentir seguro, às vezes, o professor elabora uma sequência de atividades.

Aparece nos relatos um tom salvacionista

Há empolgação na hora da escrita do relato. Penso que é isso. A gente valoriza mais o que acontece com a gente porque envolve sentimento, envolve outras coisas ali que tem um valor muito grande com a gente. Isso acontece na escrita, tem uma grande valorização nessas coisas. Fico feliz de contar o que fiz para os outros.

Eles tinham que entender tudo o que circulava no voleibol. Não só jogar, não só as questões da técnica, mas também a gente falou um pouco sobre as outras pessoas que jogam, o idoso, a pessoa com deficiência física, as crianças que também não conseguem fazer aquele voleibol que passava na TV. Entender outras coisas que passavam ali por trás do jogo. Explicar para eles que um dia existiu a vantagem é uma coisa bem difícil. Eles não entendem o que é a vantagem. E explicar o porque foi tirado a vantagem, todas as outras coisas que interferem na prática do esporte, a questão da mídia, a gente foi tratando de todas essas questões. A gente não ficou focada só no fazer o esporte. Entender o que faz com que as coisas se modifiquem, entender as coisas que acontecem naquela manifestação.

Professor 06

Os professores dissimulam a cultura de chegada dos alunos

Até consigo enxergar um jeito de trabalhar com os conhecimentos sem ferir aquela cultura que ali está. Mas a gente sai da faculdade, eu, por exemplo, formei em 2006, há cinco anos. Você sai da faculdade e tem que ensinar. Eu paro nisso. Vamos trazer a cultura como ela acontece. Eu tenho alguma dificuldade. Por exemplo, o funk. O meu desafio é trabalhar a cultura como ela acontece, como ela ocorre, quem faz parte, quem participa, quem produz. É a partir daí que a gente tem que trabalhar, mas muitas vezes, a gente esbarra por questões escolares, questões da direção. Mas eu acredito que tem que ser feito assim, do jeito que ocorre.

Os professores não fazem uma etnografia própria das manifestações.

É possível fazer isso. Atualmente, hoje na escola o tema é vôlei, mas já surgiu futevôlei e na semana que vem eu vou levar lá que o futevôlei foi criado na época da ditadura, não se podia jogar futebol na praia, e os meninos jogavam como forma de resistência. As pessoas obedeciam, mas tinham suas resistências. Arrisco dizer que o trabalho tem que ser

dividido meio a meio. É tão importante mostrar como foi criado, as resistências, os fatores, como também tem que vivenciar o jogo, senão também, é aquele papo: e a Educação Física? Tem que vivenciar também. Arrisco a dizer: meio a meio.

Acredito que vai aquela coisa do vamos dialogar, que não é nada mais imposto, que você não chega lá com tudo pronto, esse mês vai ser isso, aquilo... não. Vamos conversar, vamos considerar o amigo aqui, a amiga aqui, ela está sugerindo um jogo, alguma prática, então vamos ouvir, vamos debater, vamos colocar em discussão, vamos ver outras possibilidades. Acredito que esses dois projetos que descrevi, se assim posso chamar, eles dialogam por conta de vamos escutar o que a colega tem para falar, ouvir sugestão, ó uma colega trouxe, uma amiga, um menino trouxe um vídeo, trouxe um texto, vi no Youtube esse vídeo. Acredito que é a perspectiva cultural, sempre o diálogo, que não é só os esportes convencionais.

Professor 07

Muitas vezes o professor faz o mapeamento, mas não trabalha com as temáticas que apareceram no mapeamento.

Você faz o mapeamento. Aí apareceram determinadas práticas lá, das crianças, da vivência, do entorno. Aí, você tem certas expectativas de aprendizagem. Você almeja que os alunos aprendam algo. Para isso você não poderá ficar somente na vivência daquilo que apareceu no mapeamento. Se, de repente, aquilo que a gente vem discutindo com os alunos faz surgir no grupo outros questionamentos com relação à prática corporal, se estiverem vinculados àquilo que você está discutindo, isso pode ser trabalhado ali. Desde que tenha partido daquele contexto que você está, com aquela prática. Eles podem até aprender outra prática corporal, desde que exista em outra cultura que ainda não tinham acessado. Isso aconteceu por meio da primeira.

Nem sempre os conhecimentos são problematizados, o professor vai preparado para ensinar alguma coisa aos alunos.

Até que ponto a gente tem que problematizar? Fico pensando assim: após a gente terminar um período de processo de ensino, quais foram as aprendizagens dos alunos? Os alunos chegam com certas representações e eu fico pensando que tenho que elaborar algumas aulas para problematizar, para que eles revejam o conhecimento deles. A partir dos conhecimentos que eles já têm, a gente precisa problematizar para sair do senso comum. Para que eles acrescentem alguma coisa a mais. Essa é uma coisa que eu me questiono. Ao fazermos umas duas ou três aulas, o que diferenciou para o aluno daquela primeira aula. A problematização vem nesse sentido, de você desestabilizar algumas coisas que eles tinham naturalizado, mas será que eles aprendem?

Não há uma preocupação do professor em conhecer bem o tema para poder organizar as atividades.

Primeira coisa que tenho que pensar é na nossa história de formação. Estávamos muito acostumados, pela nossa formação inicial e até pelas vivências da escola, já ter essas aulas

prontas, já ter um certo conteúdo para desenvolver. Na medida em que começamos a pensar outras coisas, em um currículo cultural, em conteúdos que emirjam dos alunos, acho que muitas vezes há essa confusão. Acho que não há uma certa clareza em você trabalhar com os conteúdos que venham do mapeamento. Você acredita que esteja fazendo o currículo cultural só por trabalhar com as práticas que apareceram no mapeamento. Só por causa disso, parece que fica uma coisa diferente. Eu estou ouvindo os alunos. Ficar nessa superficialidade dos conteúdos tem a ver com a nossa formação. Quem é da minha época e até alguns formandos de hoje em dia não têm esse procedimento de pensar nas práticas corporais como construção. Elas estão dadas desde o tempo em que surgiram até hoje. É dado, é assim e acabou. A gente precisa estudar essas práticas corporais e buscar informação. Muito do que a gente pesquisa na Internet ou em livros já não dá conta do momento atual que está acontecendo. Das relações do modo como estão acontecendo. Penso na necessidade dessa formação continuada, mas também da iniciativa do professor de buscar, de ir atrás. Vai conversar com especialista, porque se não a gente fica na superficialidade. A gente fica na vivência e aí não problematiza e não traz o currículo cultural.

É currículo cultural porque usa outros métodos de trabalho.

Não são os procedimentos que vão dizer se é currículo cultural ou não. Eu posso trabalhar no currículo desenvolvimentista, estou trabalhando com um esporte, posso pegar um vídeo de um jogo, ficar analisando a habilidade motora, o fundamento, os alunos repetindo e não sair desse olhar do desenvolvimento motor. A diversidade de estratégias e procedimentos de aula podem contribuir para você levantar outras problematizações, desenvolver outros olhares em relação àquela prática que você está fazendo. Não é a metodologia de aula que vai te garantir o currículo cultural. Ao assistir um vídeo, o que você pretende que os alunos vejam de uma outra forma, que amplie a leitura daquela prática corporal e que eles consigam enxergar de outra maneira. Através das indicações dos Estudos Culturais, ao olhar para a prática verificar se há questões de gênero envolvidas, das etnias, das minorias subjugadas. Como acontece essa prática na sociedade. As metodologias favorecem a gente enxergar essas coisas, mas não garantem. Às vezes, o pessoal pensa que só porque está usando o termo “cultura corporal”, já está fazendo uma prática inovadora, progressista.

Acho que a partir do momento, primeiro que a gente trás os elementos que estão no universo deles, trás essas práticas que estão na aprendizagem deles, eles já vem de diversas culturas, já vêm de diversos contextos, suas experiências anteriores. Quando a gente busca familiares, a ideia que os familiares trazem também já são de outros tempos trazem pra cá, quando a gente trás o vídeo com imagens de outros locais, outros países, acontecendo uma prática corporal que era de um jeito, de uma brincadeira que foi assimilada, foi se transformando e hoje tem essa prática de competição. E também quando a gente pensa em olhar, no caso, a brincadeira, de como ela surgiu, as brincadeiras de corda e chegou nesse tal de “rope skipping”, pra onde ele ta indo, né. Então acho que quando você também pega essa trajetória e as possíveis interferências que aconteceram no caminho aí. Penso que é isso então. Trazer o que os alunos portam, trazer isso para o currículo. Acho que eu considero isso bastante importante, quando a gente trás para a aula de educação física o movimento, seja a brincadeira, seja um esporte, mas a gente não vai trabalhar esse movimento com o objetivo de fazer a criança fazer a atividade física, o objetivo da aula(aqui fica uma interpretação contrária do que penso) (não) é fazer só a atividade física. Então quando eu trouxe a brincadeira o objetivo não era brincar, mas era trazer as diversas brincadeiras existentes nos diversos contextos e perceber também que com o tempo elas vão se transformando. Isso é o que eu

diferencio do modo de fazer um currículo de educação física que não seria o cultural, então vamos trabalhar a brincadeira? Então hoje fazer isso, aquilo, aquilo outro pra brincar, pra conhecer a brincadeira não como resultado de uma cultura, mas como um movimento lá. Do mesmo modo que eu trouxe a brincadeira, todo mundo agora vai treinar o toque do voleibol. Isso eu acho que é a grande diferença nesse currículo cultural, aí entram as metodologias de aula, nesse outro você só lá nas atividades físicas porque a prática dá conta, nessa perspectiva eu já vejo necessário então pesquisa, já vejo necessário trazer textos para eles olharem, para eles compararem, assim, são os conhecimentos que estão em volta daquela prática que a gente está tematizando, está em questão. Então assistir, vídeo, analisar jornal, revista, ver o que está sendo dito ou produzido sobre aquela prática.

Professor 08

Os professores abrem mão da etnografia ou são muito superficiais.

Não é fácil desenvolver projetos sobre diferentes temas. Eu percebo que quanto mais conhecimento você tem sobre o tema, isso te possibilita olhar outras coisas, lidar com as turmas com diferentes olhares. Porque as salas são diferentes. Vai problematizando, vai surgindo outras coisas. Ao ter conhecimento um pouco mais aprofundado sobre o tema, você tem condições melhores para olhar essas práticas porque é muito difícil mesmo. A gente tem que estudar muito a manifestação que a gente está tematizando, mas quando a gente estuda um pouco mais algo que não faz parte do nosso meio cultural, acho que a gente consegue contribuir um pouco mais.

Os mapeamentos são restritos àquilo que os alunos fazem ou ao que existe na comunidade.

Eu acho que é importante começar a trabalhar com aquilo que faz parte da cultura local. Eu também tenho muita dificuldade de trazer para a escola o que é estranho para eles. Como às vezes a gente fica pouco tempo com o aluno, dois ou três anos no máximo, a seleção política que a gente faz, acaba ficando de fora algumas coisas que eles têm o direito de acessar. A Britzman diz que a ignorância não é a ausência de conhecimentos, mas a característica de certos conhecimentos. Às vezes, o que alimenta o professor não lhe possibilita ver outras coisas. Então, de repente, ele é meio daltônico para certas coisas.

As leituras feitas das práticas corporais limita-se à gestualidade e à técnica

Para você ver essas questões, precisa alimentar-se de um referencial teórico que possibilite isso. Particularmente, tenho observado outras coisas. Tenho estudado muito as questões do consumo e nos Estudos Culturais a parte da mídia e tenho me envolvido em outras questões, mas até pela nossa formação, às vezes, é difícil de olhar e trazer outras coisas para dentro da escola, mas é possível. Vai depender da fonte que o professor bebe.

Em alguns relatos há um certo tom salvacionista

Eu andei bastante de skate e percebi que alguns relatos traz o tema de forma superficial. Fica fadado às questões da gestualidade, não se faz leitura da diferença entre um skatista punk, do que escuta músicas hip hop, do skatista down hill. Em determinados momentos deixamos a desejar.

Muitas vezes o professor faz o mapeamento, mas não trabalha com as temáticas que apareceram no mapeamento.

As práticas estão na sociedade. O escola tem que preparar para a sociedade. Por que a gente precisa ficar preso aos saberes dos alunos? Fazer escola é fazer cultura. Tudo você pode tematizar com eles. Vai depender do projeto da escola, dos documentos, daquilo que está manifestando. A tendência é trabalhar com os conhecimentos da comunidade local, partir dela e depois ampliar. Mas isto não te limita a trabalhar outros conhecimentos. Você pode trabalhar o conhecimento que você quiser.

A nossa subjetividade já está colonizada. A gente começa a pensar em um tema e já vem a ideia de fazer isso, isso e isso. Às vezes a gente cai em uma armadilha assim, isso está muito marcado no nosso pensamento.

Uma coisa é mexer com a tradição do currículo, outra coisa é trabalhar com os Estudos Culturais. Aí a gente vai olhar para a linguagem, para a representação, para produção de subjetividades, permitir que o aluno fique no centro da aula. O discurso da direita também vem se apropriando de certas coisas. Isso também é cultural, mas não com esse referencial da gente.

O que eu achei mais interessante foi que no decorrer do projeto eu trabalhei dois anos nesse colégio, e essa garota que eu dei voz, era uma garota que nunca participava das aulas, ela já subia para o espaço da escola, lá na quadra e ficava de braços cruzados, no cantinho ela, porque os meninos ficavam driblando e ela não gostava do futebol e determinado momento depois que nós voltamos de férias, ela falou assim pra mim, professor eu fui para um lugar nas férias e lá estava tendo uma apresentação de ginástica rítmica e ninguém conhecia, eu fui a única pessoa que conhecia e consegui até me aproximar das pessoas que estavam lá, acho que foi para um clube de férias e ela foi lá e se apropriou, compartilhou daquele conhecimento com as outras pessoas que estavam lá e o grupo que estava com ela ninguém conhecia, então eu penso que a partir disso eu consegui contribuir para que ela transitasse pela sociedade e ela conseguiu se posicionar perante o grupo, ninguém conhecia esses conhecimentos, só ela e ela acessou isso na escola, dentro do currículo da educação física. Eu percebi também, Marcos que como a seleção do currículo é uma questão política, os professores vão selecionando alguns conhecimentos e eles deixam outros a parte, uma questão política mesmo. Os alunos não estavam observando que dentro da educação física seria possível trabalhar outros conhecimentos culturais, os das meninas, então estava fortalecendo muito para o conhecimento cultura branca, heterossexual. Eu penso que é inconsciente por alguns, eu penso que em grande parte está naturalizada essa identidade da educação física com a questão do esporte para alguns, não dá para generalizar, mas eu penso que em grande parte das pessoas, é inconsciente mesmo. Em outros é consciente, mas a dificuldade em lidar com os conhecimentos que não fazem parte da cultura do professor, significa lidar com o chão que é meio movediço, fica com medo de trabalhar com essas questões ou percebe também que os alunos têm seus saberes que não podem ser trabalhados na escola.

Professor 09

Sobre o trabalho com manifestações culturais que não apareceram no mapeamento

Se não tem a ver com a cultura do aluno, que ele vive, não tem sentido. O currículo cultural passa pelo mapeamento. Se o conhecimento está na sociedade, ele vai aparecer em algum momento. Você pode trazer outros saberes por meio de uma ampliação. Se você fizer a ampliação poderá trazer os saberes sempre relacionando com o que eles trouxeram. Mas se você está falando da sociedade na qual eles estão inseridos, mesmo você achando que não apareceu, você já sabe que está ali.

A maioria dos projetos não menciona a preocupação em seguir os objetivos institucionais

Se você trabalha dentro de uma instituição, você tem que seguir as normas. Sei também que é um campo de lutas e você deve lutar para que as coisas que não concorda se modifiquem. Mas você tem que seguir os documentos da instituição. Também é possível que o professor não concorde com a ideologia, com o pensamento da instituição. Ou, também, desconhecimento, falta de informação. Muitas vezes, a própria instituição não exige que no planejamento se utilizem esses documentos.

Nem sempre os conhecimentos são problematizados, o professor vai preparado para ensinar alguma coisa aos alunos.

Em alguns momentos nós temos que ensinar mesmo. Em outros não, devemos esperar os conhecimentos virem dos alunos, fazer com que eles busquem, construir o conhecimento com eles. Vai depender do que está sendo trabalhado. Quando você parte para o momento de ensinar mesmo, é que já esgotou todas as possibilidades para que eles busquem, para que surja no diálogo. E aí você entra como professor mesmo, ensinando. Fica muito pobre ficar só no conhecimento dos alunos, só naquilo que eles trazem. Não acho que o professor não deve ensinar. Mas existe um momento certo. Ele tem que saber o momento de chegar com o conteúdo. Após a análise das questões que os alunos trazem. Depois dessa fase de saber o que os alunos pensam a respeito, quais são os questionamentos que eles têm, depois de ter promovido alguns debates, ouvido a voz de todos. Aí sim, não ensinar como verdade, mas algumas coisas têm que ser ensinadas. Não é só mediar.

As brincadeiras são manifestações culturais e trabalhar as relações também faz parte dessa perspectiva. Por exemplo, a questão das relações de gênero acho que tem que ser discutidas e são também produções culturais. São representações que a sociedade faz a respeito desse assunto. Eu acho que se aquilo surgiu naquele momento tem que ser trabalhado. Faz parte do universo cultural.

Professor 10

Por ocasião do aprofundamento e ampliação, os professores enfatizam as questões estéticas das práticas corporais ao invés das sociológicas e políticas.

As questões políticas e sociais requerem pesquisa e investigação e as pessoas não se sentem seguras. Isso aconteceu comigo. Para trabalhar determinadas práticas e para ir para esse lado de estudar o contexto social que no caso do estudo das modalidades ciclísticas essa necessidade emergiu, e sendo esse um assunto que eu pouco conhecia, tive que me apropriar de alguns conhecimentos para poder trazer mais elementos para as crianças e possibilitar que eles fizessem algumas relações. No caso da bicicleta isso ficou muito claro. Quando eles estudaram sobre o trânsito, quando levaram a questão do uso da bicicleta para solucionar problemas do trânsito

Os professores dão um tratamento nos conhecimentos dos alunos e os devolvem de forma pedagogizada.

O professor devolve os conhecimentos dos alunos de outra forma porque a escola desvaloriza as práticas e conhecimentos dos alunos. Aí o professor tenta higienizar isso para trazer a discussão. Isso não deve acontecer na perspectiva cultural. Muitas vezes o próprio professor tem uma representação negativa sobre o funk, por exemplo, como uma coisa ruim e que trazer isso para a escola seria veicular e fortalecer essas questões que são condenadas pela sociedade. Acho que é uma tentativa de higienizar. Isso não conversa com a perspectiva cultural. Para mim, higienizar e pedagogizar é a mesma coisa.

Em alguns relatos o professor elabora uma sequência de atividades.

O professor está muito preso a essas questões. Ele não conseguiu ainda se desprender disso. É uma necessidade de segurança. Antigamente a gente já tinha na faculdade uma sequência pedagógica que era prévia. Eu tenho um amigo que o planejamento dele só muda a data, porque ele diz que Educação Física é cabeça, tronco e membros. O corpo continua o mesmo. Não mudou nada, então porque eu tenho que mudar. É assim que muitos de nós fomos formados. Não nos desprendemos disso. Agir na incerteza é difícil. Você precisa ter repertório, conhecimentos e elementos para fazer as articulações.

Porque ela tem o centro da minha atenção é a cultura, que dizer, eu parto sempre da cultura das crianças, do que emerge delas, então se são atividades corporais, são de quem essas atividades, das crianças. Então vem sempre da cultura da comunidade para depois a gente ampliar e tentar e buscar aonde aquele jeitinho dele jogar ou dele brincar está ancorado historicamente, para a gente buscar a história daquela manifestação corporal. Eu chamo de cultura porque é a partir da cultural da comunidade, da cultura local, é sempre do local para poder ampliar para o global, o regional, o mais amplo.

Professor 11

Fazer currículo cultural significa o uso de determinadas atividades.

O currículo cultural não seria a metodologia em si. Seriam os objetivos que você vai trabalhar. Não seriam os métodos que você vai utilizar, não seria para chegar ao objetivo do currículo desenvolvimentista ou por meio como no currículo psicomotor, como um tipo de brincadeira para desenvolver coordenação. O currículo cultural seria assim, estudar os

aspectos da cultura, com o objetivo da gente entender a cultura, no caso, o rúgbi, entender o que constitui o rúgbi enquanto manifestação da cultura corporal. No caso primeiro lá na Inglaterra, a gente entender os aspectos sociais que estão em volta disso. O que vai colocar aquela modalidade como pertencente a um determinado grupo social. Acredito que nesse aspecto posso utilizar diferentes métodos, mas a questão central é o objetivo que você tem e que você vai trabalhar. O objetivo é diferente. Se a gente pensar no rúgbi. Qual o meu objetivo de estudar o rúgbi? Não seria que todos saíssem jogando e praticando rúgbi, fossem atletas de rúgbi, desenvolvessem habilidades para jogar o rúgbi. Mas que eles entendessem a manifestação cultural que vão estudar, a partir dos aspectos que vão constituir essa manifestação, que seria assim uma forma de expressão de determinado grupo social. Teve um espaço num determinado momento daquele grupo social que foi se construindo uma modalidade, durante um período histórico, que gerou o rúgbi. O objetivo não seria jogar o rúgbi, mas entender todo esse processo histórico-social que envolve as manifestações.

Nem sempre os conhecimentos são problematizados. Os professores às vezes ofertam os conhecimentos.

Em alguns momentos o professor tem que levar o conhecimento. Se você já vem durante um tempo trabalhando com uma turma nessa perspectiva, por exemplo, a turma que eu tenho hoje a gente começou a trabalhar as questões de samba rock, os alunos trouxeram informações sobre o samba rock, trouxeram CDs de samba-rock, vivenciaram o samba-rock. O primeiro ano do Ensino Médio que começou agora, eu tive que trazer algumas informações sobre o le parkour, para depois eles comecem assim: Ah, tem esse outro jeito. Eu já vi na internet isso. Mas como faz isso? Será que é assim? Vai depender da turma, porque se eles não estão habituados, se não é um hábito esses conhecimentos virem da turma, serem problematizados assim, fica difícil. Eu vou falar sobre a gestualidade do le parkour. Talvez não haja um hábito na escola deles estudarem a gestualidade. De repente acontece esse movimento: Por que o le parkour e não outras coisas? Eu vejo que muito vai depender da turma. Vai haver o momento em que o professor vai trazer, talvez pelo hábito do professor querer transmitir o conhecimento, mas com o tempo, na medida em que os alunos já transitam pela perspectiva cultural, eu acredito que o trabalho será o professor trazendo em alguns momentos, depois os alunos o tempo inteiro, existe uma troca. Eu acredito que vai mais da turma, da experiência que os alunos terão com essa prática. Eu percebo que em muitas turmas eles esperam que você traga, e aí quando você não traz cria-se uma situação, ué, você não está trazendo? Como aconteceu comigo: Professor, você pratica o le parkour? Se eu tivesse que praticar tudo o que a gente vai estudar, já estava louco.

Em muitos relatos observei que os docentes quase organizam uma sequência de atividades.

Eu não conseguiria organizar uma sequência de atividades por um trimestre inteiro. Eu conseguiria assim: esse mês, algumas coisas por que de repente aconteceria alguma coisa na aula que a gente teria que mudar tudo. Se eu tivesse previsto, atrapalharia todo o trabalho. Se eu tivesse pensado vai ser assim, assim, assim a atividade, organizando uma sequência. A atividade vai acontecer a partir do momento da aula. Eu organizo a temática numa primeira situação. A partir dela de repente gera um segundo momento e desse segundo momento eu coloco duas ou três possibilidades que poderia acontecer. Se acontece uma quarta, eu vou ter que dar um outro direcionamento. Não diria que eu sistematizo, uso uma coisa mais aberta. Eu tenho alguns pontos para não me perder naquilo que está sendo trabalhado. Se a gente

colocar uma ordem, daqui a dois meses vamos chegar nisso, nem dialogaria com os pressupostos que a gente tem para o currículo cultural.

Acredito na ideia da desconstrução. Ah tem que jogar o futebol. A naturalização das coisas no currículo que eles tiveram. A maior parte dos alunos entraram, no primeiro ano e, estão até hoje. Pelo currículo que a escola teve, em relação às aulas de EF, foi meio que uma ideia de que as coisas não precisam ser do jeito que são, podem ser de outro jeito. Não necessariamente está certo ou errado. Basicamente, a ideia é essa, desnaturalizar essa questão. Se eles só tiveram futebol, porque não podem ter o rúgbi. Existem outras possibilidades nas aulas de EF.

Professor 12

Nem todos os relatos mencionam a avaliação

Eu também tinha essa visão, que a avaliação acontecia no final do processo. Para mim, mapear os saberes já é uma avaliação agora. A avaliação acontece o tempo todo. Não só como produto final ou como portfólio, mas qualquer dado que alimente o processo eu considero fazendo parte da avaliação.

Muitos colegas fazem para fazer pesquisa, mas essa pesquisa fica tratada como atividade escolar.

Muitas vezes, a gente propõe a pesquisa como tarefa e o que vem é copiado e colado da Internet. Às vezes, eu faço uma solicitação de pesquisa, mas acompanha uma orientação de estudos. Como eu tenho que encaminhar a pesquisa, forneço um site como sugestão e aí, depois, a gente socializa, isso quando não acontece na sala de informática junto ali no mesmo momento. Mas, muitas vezes nos falta uma leitura, um referencial para que isso fique mais claro e amadurecido, por isso que de vez em quando a gente dá umas escorregadas. Estou falando por mim. Em alguns momentos, fica muito claro, então eu vou bem. Em outros, não. Eu tenho que pensar: será que isso vai ajudá-los em alguma coisa? Depende de um amadurecimento.

Muitas vezes o professor faz o mapeamento, mas não trabalha com as temáticas que apareceram no mapeamento.

O mapeamento serve para que os alunos se identifiquem, para que o tema faça parte do contexto deles. Os professores que fazem a opção de escolher uma temática que não está presente, não haverá tanto significado, como se tivessem escolhido uma temática presente.

Nem sempre os conhecimentos são problematizados, o professor vai preparado para ensinar alguma coisa aos alunos.

O desejo de aprender vem quando você desequilibra aquilo que ele tem. Quando você problematiza, é a partir daí que vai trazer. É o que surge como pergunta, como questionamento. Quando o professor traz, não fomenta o desejo do aluno aprender.

Os alunos chegaram, alguns, com certas representações. Essas representações foram se transformando no trabalho. Eu faço essa avaliação diagnóstica no começo, mapeamento dos saberes, o que vocês sabem, o que vocês conhecem, o que vocês acham. Aquelas que ficam mais fortes tornam-se os problemas que a gente vai discutir. Não só por essa ampliação toda, mas pela mudança de representação que eles têm mesmo. Aqueles que se negavam, ou achavam que iam ter que fazer uso de drogas, falaram não, nós fizemos a festa rave lá e dançamos Psy o tempo todo. Algumas representações mudaram. Não só nessa questão das drogas, em outras questões que foram levantadas também. A mudança na representação daquilo que ele pensa, que ele acha, que ele tem como verdade, e aquele que também gosta, que dança, ampliou. Eu gosto, eu danço, eu faço. Ela surgiu aonde, ela foi trazida em que época. O que estava acontecendo no Brasil, o que estava acontecendo fora do Brasil. Foi trazida por quem.

Professor 13

Não ligam para o que vem do mapeamento e escolhem um tema e trabalham com esse tema.

Isso não tem sentido. Não teve objetivo. Se não apareceu em nenhum momento do mapeamento é estranho. Ou só fez o mapeamento por fazer. Na verdade quer que as crianças estudem a manifestação que ele queira.

Os professores conduzem as aulas com um conhecimento superficial dos temas.

Os professores têm que procurar conhecer mais da manifestação. Procuo vídeos, procuro textos, converso com quem conhece mais a manifestação. Peço ajuda para os alunos que conheçam mais. Não tem outra forma. Por exemplo, o basquete. Na faculdade eu decorei como se faziam os movimentos, sei vários movimentos, fundamentos, exercícios, essas coisas. Mas, para tematizar o basquete na escola eu tive que estudar de outra forma, fui ver que não existe só um basquete, fui ver que os movimentos que eu conhecia não serviam, sabia apenas os exercícios. Quando tematizei basquete na escola, a gente viu quem é que joga, quem não joga, as outras possibilidades. Comecei basquete quando a gente estava trabalhando o hip hop que aí apareceu o streetball, ainda mais diferente do que eu vi na faculdade. A maioria dos saberes que empreguei veio de pesquisas na internet, recortando coisas de jornais, tudo isso.

Muitos professores mandam os alunos fazerem pesquisa e trabalham com esses conhecimentos depois.

Eu nunca peço para fazer pesquisa. Às vezes, alguns alunos pedem para pesquisar na internet e trazem textos impressos do jeito que eles acharam na Internet. Aí eu coloco em uma pasta e deixo para todo mundo ver. E o material fica ali para todo mundo ver. Eles nem leem aquilo que eles trazem porque acho que uma coisa que alguns professores pedem e vem daquele jeito copiado, que nem tem muito valor porque não são eles que fazem. A maioria dos alunos da minha escola não tem condições de fazer isso. Quando tem, faz isso que eu acabei de falar. Essa atividade não tem sentido nas condições dos meus alunos. Se alguém quer

pesquisar sobre um tema, tudo bem, mas não vou programar a aula seguinte em função dessa pesquisa. Eu até fui montando pastas que estão no meu armário com material para consulta. Tem de futebol, vôlei, basquete, tem de dança, de um monte de coisa que eu disponibilizo para eles, para conhecer mais sobre o que estamos estudando. Se for proposto um roteiro que vai ser usado depois, é outra coisa. Simplesmente, pesquise na Internet sobre esse assunto, não vejo sentido.

A maioria dos projetos não considera os objetivos institucionais.

Eu tento olhar para os objetivos da escola, mas muitas vezes não tem a ver. Eu tento pelo menos. Às vezes, os objetivos da escola não estão bem definidos. Acho que é esse o problema. Ou eles são definidos e os professores não os entendem. O modo como o projeto da minha escola é feito dá vontade de desvalorizá-lo, dá vontade. Na minha experiência participando da sua confecção, não dá vontade de valorizar. Mas, de certa forma, nem que for um pouquinho, eu consigo ir no caminho das coisas que acontecem na escola. Será que as pessoas não olham ou não conseguem? Às vezes a pessoa não participou da elaboração do projeto, ou participou e percebeu que o projeto é colado de outro lugar, ou que é sempre o mesmo, não há nenhum momento para pensar no projeto da escola, o que é mais importante naquele ano, o que é mais importante nos dois próximos anos, então, também não vê muito sentido e prefere trabalhar sozinho. É o que acontece muitas vezes. Eu acho que acontece isso. Ou passa um período tentando e não consegue, ou vê o descaso das outras pessoas. Pensa: já que não dá para trabalhar coletivamente, vou fazer o meu trabalho direito.

Penso eu que pela, notar a relevância de abordar aquilo, uma vez que eles, de algum modo essa manifestação atingia eles, os meninos e as meninas, ou pela família praticar ou pelo campo estar próximo, enfim. Acredito que por isso era uma coisa que haveria significado de conhecer um pouco mais já que era tão próximo e dos meninos já treinarem e tudo mais. Isso é um fato e outro tem a ver com o espaço, dos meninos e das meninas também acreditarem que determinados locais é só para os meninos no campo escolar e outros para as meninas. Eu queria tentar desconstruir isso, dizer que não, os direitos aqui, os locais, só não o banheiro, podem ser transitados pelos dois. Porque era também uma coisa do coletivo de professoras acreditar que as meninas chegavam transpiradas depois de uma aula: Ah, você tá parecendo um moleque, está toda suada. Então esse discurso que dizia que menino poderia tal coisa e menina não, me incomodava um pouco. E achei que no futebol era uma coisa muito prática para eles, muito óbvia para eles, para tentar falar sobre isso. Essa relevância social no dia a dia daquilo.

Relato 26

Algumas coisas acho que começam aproximar... Tem um outro trabalho que foi feito em outra unidade com futebol. A partir do momento de ter identificado o porquê do trabalho? A escola era na região central, próximo a escola campo de futebol, quadra, local para prática de futebol society, local que os pais das crianças participavam, o campo era treinamento para crianças da idade dos meus alunos turma de 4ª série 10 ou 11 anos. E a quadra também e a quadra society era utilizada pelos pais de alunos, pelos operários que alugavam a quadra e jogavam. Então as crianças tinham o contato muito grande com o futebol especialmente os meninos, as meninas não, não conheciam muito, sabiam de coisas porque o pai jogava, o irmão treinava, torciam para algum time, não sei se por influência da família ou não, das

meninas a influência era torcer por algum clube e também já numa idade de porque o jogador tal é bonito, também já tinha essas relações, mas para os meninos era muito comum. E a escola tinha uma dinâmica de uma hora de recreação para cada turma. Então nesse momento chamado de recreação, não era assim um momento que a professora de sala acompanhava, ela sentava lá e disponibilizava alguns materiais e as crianças brincavam. Então, era comum os meninos dominarem a quadra com o futebol e as meninas os cantinhos, sempre sem o futebol era a corda ou era ouvindo rádio, coisas assim. Então havia uma presença muito grande tanto do entorno, os locais para a prática e dos meninos também que faziam o treinamento. Aí, acreditei que de ver aquele contexto, de ver como eles estavam inseridos ali, a necessidade de trabalhar o futebol. Quem conhecia o futebol de campo, treinava lá no futebol de campo era o futebol de campo e quem fazia o futebol na quadra ou futebol que eles chamam de salão, futsal. Então um conhecia o futebol do outro, mas eles tinham até dificuldade de dizer - ah, numa partida oficial – quantos jogadores são, essas coisas. Aí nós fomos trabalhando isso, tanto de prática e também dessas outras questões e outros tipos, nós chamamos de outros tipos de futebois, era futebol de prego, tem gente que chama de dedobol que é uma brincadeira ali com o tabuleirinho feito com alguns pregos depois o futebol de botão e o futebol de botão foi muito curioso porque eles já falavam que as meninas não podiam jogar futebol que era coisa de menino e tudo mais e tanto no futebol de prego como no futebol de botão que era uma coisa que não era muito comum nem para os meninos e nem para as meninas, assim, não tinha quem predominava, não era os meninos que predominavam nem as meninas era assim mais sei lá, acho que sorte eles iam jogando e ia dando certo e as meninas quando ganhavam também, ficava aquela coisa interessante, feito isso a gente fez também umas práticas na quadra e as meninas, é quando foi para a quadra foi mais complicado porque eles achavam que o espaço, quadra para futebol era deles, as outras aulas tudo bem as meninas fazerem, mas futebol não porque futebol não era uma coisa para menina. Então a gente teve que ir conversando sobre isso e na ocasião eu levei, conversei com eles a respeito de que o menino desde muito pequeno, desde bebe até mesmo a maioria, muito dos seus brinquedos remete a ideia do futebol e as meninas não, já era um outro direcionamento, as bonecas, os fogãozinhos, aquela coisa toda. E aí eles foram falando os brinquedos que tinham as meninas também, tentando descobrir porque para os meninos era mais fácil jogar futebol do que para as meninas. Depois desses espaços de escola de futebol de prego e botão e também na quadra nós fizemos uma saída pedagógica até o campo que ficava ali próximo da escola, da comunidade onde eles, as crianças e elas as meninas puderam também fazer a prática e aí a mesma coisa, “não as meninas não vão agüentar correr, é muito grande, não dá pra jogar”. Mas houve a prática do futebol, a gente conversou sobre algumas regras mínimas do jogo, para ter um jogo ali, senão não aconteceria. Jogamos e depois teve toda essa conversa, uma conversa muito, na ocasião a gente voltou muito para essa coisa da diferença física. Os meninos dizendo que não, para eles tranquilo, as meninas dizendo que ficaram cansadas. E um fato bastante interessante também que deu para notar foi os meninos com chuteira, meião, a vestimenta mais ligada à manifestação e as meninas, apareceram meninas assim, mas e agora tava com uma sandália no pé, um tenisinho que ia escorregar também na grama porque não tinha muito essa coisa, não entendia muito ali, não e depois elas foram falando, não mas na grama o jogador usa por isso, não usa por aquilo e a gente conversou mais um pouco sobre isso assim e essa coisa da mulher jogar e não jogar. Mas na ocasião eu fiquei pelas práticas e não foquei muito assim, levar um vídeo de mulher jogando ou homem jogando, foi uma discussão com os meninos e com as meninas ali mesmo no dia a dia. Eles se identificando e coisas assim.