

A ABORDAGEM DAS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

THE APPROACH TO DIFFERENCES IN THE CULTURAL CURRICULUM OF PHYSICAL EDUCATION

Marcos Garcia Neira 1

Resumo: O estudo buscou compreender como a diferenças são abordadas no currículo cultural da Educação Física. Para tanto, entre março de 2017 e novembro de 2019, realizaram-se 61 reuniões formativas com 20 docentes de escolas públicas paulistas que foram estimulados a promover ações pedagógicas inspiradas nos pressupostos epistemológicos e metodológicos da proposta. Mediante entrevistas narrativas, produziram-se 23 relatos de experiência. Os materiais foram submetidos à análise cultural. Os resultados evidenciam que a prática pedagógica culturalmente orientada afirma o direito às diferenças mediante situações didáticas que reconhecem a cultura corporal dos estudantes, promovem a descolonização do currículo, rejeitam o daltonismo cultural e estimulam o encontro de repertórios e saberes distintos sem discriminá-los. As representações preconceituosas manifestadas pelos estudantes e as segregações que aconteceram durante as aulas são combatidas por meio da problematização e desconstrução dos discursos sobre as práticas corporais e seus representantes. A análise dos relatos permite visualizar processos didático-pedagógicos empregados pelos docentes que priorizam um constante movimento pela afirmação das diferenças e, não menos importante, uma ampliação do repertório cultural corporal dos estudantes, qualificando as leituras da ocorrência social das práticas corporais e sua reconstrução crítica.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo Cultural. Diferenças.

Abstract: The study sought to understand how differences are addressed in the Physical Education cultural curriculum. To this end, between March 2017 and November 2019, 61 training meetings were held with 20 teachers from public schools in São Paulo, who were encouraged to promote pedagogical actions inspired by the proposal's epistemological and methodological assumptions. Through narrative interviews, 23 experience reports were produced. The materials were submitted to cultural analysis. The results show that culturally oriented pedagogical practice affirms the right to differences through didactic situations that recognize students' body culture, promote the decolonization of the curriculum, reject cultural color blindness and encourage the encounter of different repertoires and knowledge without discriminating against them. The prejudiced representations manifested by the students and the segregations that happened during classes are combated through the problematization and deconstruction of the discourses about the corporal practices and their representatives. The analysis of the reports allows the visualization of didactic-pedagogical processes used by teachers who prioritize a constant movement for the affirmation of differences and, not least, an expansion of the students' body cultural repertoire, qualifying the readings of the social occurrence of body practices and their critical reconstruction.

Keywords: Physical Education. Cultural Curriculum. Differences.

Introdução

Pesquisas realizadas com o currículo cultural da Educação Física deixam transparecer a preocupação dos docentes em relação às ações e discursos dos estudantes quando menosprezam ou diminuem as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas realizadas pelos grupos minoritários e seus representantes¹. Contrariando a tradição do ensino de Educação Física, também se constata que os docentes problematizam os marcadores sociais da diferença: gênero, etnia, raça, religião e classe social. Isso significa que os professores enfrentam cotidianamente essas questões e, ao invés de contorná-las ou camuflá-las, lhes conferem a devida importância e buscam alternativas para tratá-las pedagogicamente. (NUNES; NEIRA, 2017; BONNETTO; NEIRA, 2019; SANTOS JÚNIOR; NEIRA, 2019)

Não é de hoje que o tema tem atraído a atenção de pesquisadores do campo educacional e, mais especificamente, do curricular. No terreno da Educação Física também é possível encontrar trabalhos que se debruçaram sobre o objeto, quase sempre denunciando as dificuldades agravadas pela ausência de políticas formativas atentas à questão das diferenças. No presente estudo, o propósito foi investigar o assunto por outro prisma. Interessou principalmente o modo como, na visão dos professores, as diferenças são abordadas no currículo cultural da Educação Física. Vale lembrar que a literatura a respeito anuncia que essa vertente valoriza e defende o direito à expressão das diferenças (NUNES, 2016; SANTOS, 2016; NUNES; NEIRA, 2017; NEVES, 2018; NUNES, 2018; MARTINS, 2019).

Desde a última década do século passado, os assim chamados estudos curriculares vêm denunciando o quanto os currículos escolares atuam na homogeneização dos sujeitos. A disseminação de determinados discursos² e a adoção de certas práticas pedagógicas³ parecem negar o caráter multicultural da sociedade e do público estudantil em prol de uma maneira particular de conceber as coisas do mundo.

A literatura sobre o assunto sugere que os currículos contemporâneos valorizem as diferenças e incorporem os conhecimentos e significados elaborados pelos vários grupos que coabitam a sociedade. Quando se fala em diferença, invariavelmente há que se atentar também ao conceito de identidade, buscando compreender como ambos se articulam. No entender de Silva (2012), a identidade é simplesmente aquilo que se é: 'sou homem', 'sou argentino', 'sou branco', 'sou homossexual', 'sou velho'. Assim, a identidade passa a ideia de ser algo natural, independente, autônoma, tendo como única referência sua própria existência. Seguindo esse raciocínio, a diferença também é concebida como uma entidade independente. Mas, diferentemente da identidade, a diferença passa a ser o que o outro é: 'ela é italiana', 'ela é mulher', 'ele é negro'. Nesta perspectiva, a diferença também é concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria. Assim como a identidade, a diferença simplesmente existe.

Quando digo 'sou brasileiro' parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. 'Sou brasileiro' – ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros (Silva, 2012, p. 75).

Para o autor, quando se ouve 'sou brasileiro' deve-se ler: 'não sou argentino', 'não sou chinês', 'não sou japonês', e assim sucessivamente, em um processo interminável. Consequentemente, as afirmações sobre a diferença também só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. Dizer 'ela é chinesa' significa dizer que 'ela não é argentina', 'ela não é japonesa' etc.

A identidade é sempre uma responsabilidade do próprio sujeito, que deverá manter-se

1 Referência às pessoas diretamente envolvidas na produção e reprodução das práticas corporais.

2 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.

3 Enquanto prática social, a prática pedagógica pode ser entendida como um texto da cultura.

fiel às normas socialmente aceitas em sua comunidade. Por sua vez, a diferença é sempre algo distante, exótico, que deve ser afastado com o intuito de não influenciar e descaracterizar a singularidade do sujeito.

Para Sousa Santos (2010), as identidades culturais não são rígidas, muito menos imutáveis. Elas são o resultado sempre transitório de processos de identificação. Mesmo as identidades mais 'sólidas', como as de homem, mulher, africano ou europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidade em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de significações que de época em época dão vida a tais identidades. Em outras palavras, identidades são identificações em curso.

As identidades são marcadas pelas posições que interpelam o sujeito. Não sendo fixas nem tampouco singulares, as identidades são uma multiplicidade relacional em constante mudança e, no curso desse fluxo, assumem padrões específicos como num caleidoscópio, diante de conjuntos particulares de circunstâncias pessoais, sociais e históricas (BRAH, 2006).

Hall (2011) argumenta que por ser uma construção histórica e cultural, a identidade se constitui através de relações que os sujeitos empreendem uns com os outros, marcadas pelo poder. Brah (2006) assevera que este poder é constituído de maneira performática em práticas econômicas, políticas e culturais, e não em princípios igualitários, onde as condições de afinidade, convivência e sociabilidade sejam produzidas e asseguradas de uma só vez. Logo, uma identidade particular ganha forma na prática política a partir de relações fragmentárias da subjetividade e se dissolve para surgir como um traço em outra formação identitária, mas a qualquer momento o sujeito-em-processo experimenta a si mesmo como o 'eu' e, tanto consciente como inconscientemente, desempenha posições em que está situado e investido, e novamente lhes dá significado.

Sob influência de relações de poder, busca-se muitas vezes, fixar a identidade a uma certa norma, valorizando um certo modo de ser e depreciando outro. Quando isso acontece com uma determinada identidade, se estabelece, automaticamente, uma hierarquia em relação às demais. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa atribuir a uma certa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa, ou seja, como sendo a diferença (SILVA, 2012).

É comum considerar a diferença um produto derivado da identidade, sendo a identidade a referência, entendida como o ponto original a partir do qual se define a diferença. Diante disso, tendemos a tomar nossa identidade como a norma, parâmetro para descrever ou avaliar o que não somos. No entanto, sendo mutuamente determinadas, pode-se afirmar que o que vem primeiro é a diferença, contrariamente à perspectiva inicial. A diferença deve ser considerada não simplesmente como o resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença são produzidas. (SILVA, 2012).

Além de serem interdependentes, identidades e diferenças partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são 'elementos' da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2012, p. 76).

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído, quem está representado e

quem não está representado. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, decidir quem está dentro e quem está fora. Essa separação e distinção supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder.

Aceitas essas premissas, um currículo pós-crítico não se limita a ensinar a tolerância e o respeito, ao invés disso, analisa as relações assimétricas e desiguais que produzem a diferença. Nesses termos, a diferença deixa de ser tolerada ou respeitada para ser questionada permanentemente. Tomando a diferença como resultado de um processo linguístico e discursivo, ela não pode existir à revelia da significação. A diferença não é uma característica natural, mas relacional e discursivamente produzida. Não se é diferente de forma absoluta, mas sim com relação a alguma coisa, considerada como não diferente. Mas esse não diferente também resulta do processo discursivo de significação. Logo, enquanto relação social, o processo de significação que produz a diferença encontra-se em conexão direta com relações de poder (SILVA, 2011).

As teorias pós-críticas compreendem os marcadores sociais da diferença como efeitos de lutas sociais no campo da significação. Os sujeitos produzem e reproduzem significados em um *ethos* geometricamente configurado pelo poder. Isto engloba o modo pelo qual o poder, sob a variedade de formas que assume, ajuda a construir a experiência coletiva, atuando favoravelmente à supremacia branca, ao patriarcado, ao elitismo de classe e a outras forças dominantes (McLAREN, 2003).

Justamente por isso, os professores que afirmam atuar em conformidade com o currículo cultural da Educação Física, empreendem um movimento aberto de reconhecimento político e valorização do patrimônio dos grupos minoritários, incorporam ao currículo saberes contra hegemônicos, isto é, representações elaboradas pelos setores desfavorecidos, e disponibilizam aos estudantes o ferramental indispensável para compreender por que determinadas práticas corporais e formas de realizá-las são legitimadas, enquanto outras são vilipendiadas. Nessas situações, além de incluírem o estudo das manifestações pertencentes aos grupos posicionados em desvantagem, os docentes estimulam reflexões acerca do modo como se produzem e disseminam os discursos pejorativos sobre elas e seus participantes, ou seja, como se instituem as diferenças.

Como uma pedagogia cultural e com a força da diferença, o currículo cultural busca inspiração para as suas práticas pedagógicas no cinema, nas artes, na literatura, no jogo, na capoeira, no rap, na cultura popular, em outros saberes não disciplinares, nas lutas dos grupos marginais, nas fronteiras da verdade. A diferença é o que lhe permite ver seus sujeitos sempre em trânsito: sujeitos nômades, híbridos, que incitam ao pastiche e à artistagem da sua prática. A diferença é o que faz o currículo cultural escapar dos controles da escola moderna. No currículo cultural, a diferença é o que o potencializa a sua produção. É a condição de sua existência (NUNES, 2016, p. 63).

Nesse sentido, o que se espera é que professores de Educação Física culturalmente orientados analisem os discursos sobre a ocorrência social das práticas corporais e os interesses que os movem, como são produzidas, quais relações de poder estão presentes, quais grupos estão definindo seus significados etc. Vale ressaltar que não está em questão um relativismo pedagógico, a não ser que se olhe para a diferença com um olhar unificador, totalizante; aí sim, essa proposta poderia ser “acusada” de relativista. A ideia não é essa, mas sim compreender a prática pedagógica a partir do olhar da multiplicidade, em que tanto o fazer educacional como o conhecimento abordado são vistos de diferentes perspectivas, constituindo olhares cada vez mais complexos.

As pesquisas realizadas sobre a prática pedagógica culturalmente orientada da Educação Física parece confirmar essa assertiva. Macedo (2010), por exemplo, descreveu e analisou a tematização da cultura corporal familiar na Educação Infantil. Durante o trabalho, reconheceu a presença de falas negativas das crianças maiores com relação às menores. Preocupava a docente a disseminação do estereótipo do “bebê que nada consegue fazer”. Na tentativa de

reverter o quadro, enfatizou o repertório de brincadeiras e significações dos pequenos.

Também na Educação Infantil, mas desta vez em uma instituição da rede municipal de Aracaju, Souza (2012) empreendeu uma pesquisa-ação cujo objetivo foi a valorização identitária de um setor populacional abandonado pelas políticas públicas. O trabalho teve como foco a cultura corporal da comunidade.

Em uma escola que acolhe a população quilombola de um assentamento mato-grossense, Eto (2015) tematizou práticas corporais pertencentes ao patrimônio cultural local após ter identificado representações negativas com relação às danças comunitárias e aos seus representantes. Lins Rodrigues (2015) investigou os efeitos no processo de subjetivação das crianças após intervenções pedagógicas que tematizaram as danças afro-brasileiras em duas escolas municipais da Baixada Santista.

Os estudos mencionados revelam o potencial do currículo cultural para a promoção de uma Educação Física a favor das diferenças mediante a tematização de práticas corporais pertencentes aos grupos minoritários. Outro aspecto positivo é o fato dos professores responsáveis identificarem os discursos que atuam na produção das diferença(s).

Entretanto, os trabalhos de Lima (2015), Bonetto (2016), Müller (2016) e Santos (2016) não pouparam críticas ao modo como os docentes abordam as diferenças. Para estes pesquisadores, apenas tematizar as práticas corporais subalternizadas não basta, é necessário realizar atividades que fomentem a desconstrução dos discursos que disseminam significados pejorativos. Neves (2018) aceitou o desafio ao avaliar o quanto a proposta contribui para o modo como os sujeitos significam as práticas corporais e seus representantes. Observou efeitos interessantes quando as atividades de ensino promovem encontros com as representações culturais dos colegas ou se voltam para a problematização e desconstrução dos discursos que negativam as manifestações minoritárias e seus participantes. Em contraste, o estudo de Nunes (2018) denuncia certa fragilidade no modo como alguns professores que afirmam desenvolver ações didáticas alinhadas à perspectiva cultural da Educação Física abordam as diferenças. Investigando relatos de experiência concluiu que alguns docentes desconsideram o caráter discursivo e adotam uma postura combativa, gerando uma visão da diferença como essência. Finalmente, Martins (2019) investigou a perspectiva cultural na Educação de Jovens e Adultos, em turmas frequentadas por pessoas com deficiência. Percebeu a potência da proposta para incluir as diferenças, o que passa pela reconfiguração do modo se organizam e desenvolvem as situações didáticas de vivência, leitura da prática corporal e ressignificação.

A contradição nos resultados angariados por Neves (2018), Nunes (2018) e Martins (2019) podem ser atribuídas à restrição dos seus referenciais empíricos. Se, no primeiro caso, o caráter promissor do currículo cultural no trato das diferenças deu-se a partir da observação de 3 trabalhos pedagógicos, no segundo, as análises recaíram sobre 15 relatos de prática e, no terceiro, a docência de uma só docente foi considerada. Postos em paralelo, esses estudos deixam várias questões sem resposta e convidam os pesquisadores a enfrentar novamente o objeto.

A percepção de que o currículo cultural da Educação Física é potencialmente a favor do direito às diferenças, mesmo que os professores enfrentem dificuldades em abordá-las, desencadeou o interesse de identificar, analisar e compreender como os professores que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física abordam as diferenças relacionadas às práticas corporais e aos seus representantes.

A presente pesquisa partiu do pressuposto de que é necessário compreender melhor quais são, e como se efetivam, as práticas pedagógicas a favor das diferenças, haja vista a sua contribuição para a formação de identidades democráticas. Afinal, como ensina Silva (2011), ao promover o contato com determinados textos culturais, o currículo viabiliza o acesso a certos conhecimentos, influencia as formas de interpretar o mundo, interagir e comunicar ideias e sentimentos.

Materiais e método

No escopo da presente pesquisa, entre março de 2017 e novembro de 2019 foram realizadas 61 reuniões quinzenais com professores e professoras, em que se discutiram os fundamentos da perspectiva cultural da Educação Física. Recorrendo a entrevistas narrativas com 20 docentes, foi possível produzir e publicar no site do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar⁴, 23 relatos de experiências⁵ realizadas em escolas públicas. Todas elas situadas no Estado de São Paulo, sendo 16 na capital, 3 no município de Barueri, 2 em Guarulhos, 1 em Campinas e 1 em Guaratinguetá. Com relação às etapas da Educação Básica, 5 trabalhos tiveram como cenário a Educação Infantil, 8 deram-se junto a turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 7 nos anos finais e 3 no Ensino Médio. Além disso, 17 documentam experiências no ensino regular, 3 na Educação Profissional e Tecnológica e 3 na Educação de Jovens e Adultos.

Após a transcrição, os textos foram revisados pelos próprios professores e professoras que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física. Em seu conjunto, foram submetidos à análise cultural nos moldes propostos por Costa (2000, p. 24), para quem “a tarefa da análise cultural é o exame das significações e valores implícitos e explícitos em certo modo de vida, em uma certa cultura”. Sinteticamente falando, a análise cultural busca entender como as práticas sociais são vividas e experimentadas pelos sujeitos.

Análises

Algo que salta aos olhos de quem analisa os relatos de experiência é o fato da Educação Física cultural assumir declaradamente uma posição a favor dos mais fracos, dos que ao longo do tempo não viram suas produções culturais corporais contempladas pelos currículos escolares. Sem pestanejar, os professores e professoras que atuam em conformidade com a proposta rejeitam o jogo dos poderosos, preferindo enfrentá-los com um olhar pedagógico.

Em paralelo às conversas, mergulhamos nas vivências do basquetebol. Discutimos as regras que a turma conhecia: pontuação, bater a bola no chão (execução de drible), não andar nem correr com a bola e o espaço de jogo. As meninas começaram a abandonar a partida. “Gente, por que vocês saíram do jogo?”. “Ah, esses meninos são muito cavalos”. “Eles empurram a gente”. “Não dá”. “Eles não passam a bola”. “Vamos jogar só entre nós”. “Está bem”. Tentei dialogar com os meninos, a fim de identificar suas percepções sobre as produções no jogo e a respeito da leitura das colegas. “Elas estão reclamando de vocês”. “Ah, professor, essas meninas são tudo fresca”. “Por que fresca?”. “Elas ficam paradas”. “Vocês têm de observar que cada um joga de um jeito e agora elas não querem jogar com vocês, elas querem jogar só entre elas”. “Eu não vou sair, não”. “Vai sim, elas também têm o direito de jogar”. “Vamos meninas, formem os grupos”. Mediante a insistência, as meninas retornaram à quadra conforme a condição sugerida por elas. Uma demonstração de resistência, uma mobilização enviesada pelo direito de jogar de acordo com as próprias características. Não desejávamos tal separação, pois a proposta era proporcionar o enfrentamento do problema vivido, de tal forma que meninos e meninas, dentro do mesmo cenário, produzissem juntos seus jogos, rachando as barreiras separatistas do meio esportivo. As tensões seguiram tendo como pano de fundo foi a situação encontrada na cidade sede dos Jogos Olímpicos, o Rio de Janeiro. Discutimos as reivindicações de alguns movimentos sociais no que diz respeito à situação da saúde, transporte

4 <<http://www.gpef.fe.usp.br>>.

5 Essa forma de produzir conhecimentos sobre a prática pedagógica culturalmente orientada é cultivada pelo coletivo desde a sua fundação, em 2004.

e educação de seu território, em contraposição aos gastos para organização do evento. Como destaque, apresentamos o período de greve dos professores da rede de ensino carioca por reajuste salarial e reconhecimento, bem como a ocupação de estudantes em algumas escolas, que lutavam por melhores condições de ensino. O assunto fez eco: “Nossa escola também está precisando melhorar”. “Olha esse chão!”. “Essas mesas estão zoadas”. “Falta professor direto aqui”. Retornando à vivência do basquetebol, o grupo foi irredutível, principalmente as meninas não quiseram jogar com os meninos. (RELATO 01)

Retomando um pouco as primeiras aulas, observei três alunos estrangeiros recém-chegados ao Brasil, um de Angola, outro da Síria e uma aluna da Bolívia. Perguntei para eles sobre a Educação Física e as brincadeiras que costumavam brincar. Ainda muito tímidos (no caso do aluno sírio entendendo pouco português), disseram que faziam as mesmas brincadeiras que aqui no Brasil, citaram apenas: futebol, pega-pega e esconde-esconde. Naquele momento, quando o aluno angolano falou, algumas crianças ficaram muito curiosas, uns perguntaram onde era a África, outros perguntaram se lá existiam leões, bichos perigosos e se lá todas as pessoas eram “bem pretas” como o colega. Foi uma verdadeira enxurrada de dúvidas, a maioria delas baseadas em conhecimentos bastante estereotipados sobre o continente africano. A partir deste episódio, comecei a imaginar que uma experiência com práticas corporais africanas pudesse ser adequada tanto para ampliar o olhar daquelas crianças em relação ao novo colega e sobre a cultura africana, quanto para empreender uma prática pedagógica influenciada pela descolonização curricular. Desse modo, conforme as aulas iam acontecendo, comecei a pesquisar brincadeiras de origem africana. Encontrei um excelente material produzido na Universidade Federal do Pará, uma apostila de jogos infantis africanos e afro-brasileiros. Passados quase dois meses que estávamos tematizando as brincadeiras que eles já conheciam, um dia levei o mapa político do continente africano e algumas anotações com o nome, regras e país de origem das brincadeiras que havia pesquisado. Nesta aula, mostrei para os alunos a Angola, país que nosso colega de sala havia nascido. Vimos também a enorme quantidade de países deste continente, conversamos um pouco sobre os negros brasileiros que são descendentes diretos de pessoas que foram trazidas de lá. Neste dia começamos o bloco “brincadeiras africanas”. (RELATO 6)

Nunes (2018) constatou que, em vez de camuflar as diferenças para que não possam ser vistas, o currículo cultural deliberadamente promove o confronto e abre espaço para que os alunos e alunas externem e analisem os sentimentos e impressões pessoais que eclodem nos momentos de divergência. Com suas intervenções, o professor ou professora ajuda os estudantes a identificar vestígios de preconceitos conectados às práticas corporais, problematizando a sua ocorrência. Para tanto, procura reverter as posições por meio da própria argumentação ou planeja atividades que explicitam as diferenças.

Ao chegarem no pop, algumas crianças citaram a Pablio Vittar, prontamente o Daniel disse que a odiava, pois se tratava de um homem vestido de mulher, e repetiu por diversas vezes que ela “não era de Deus”. Algumas crianças foram contra sua fala, dizendo que todas as pessoas eram de Deus, outras

concordaram com o Daniel, e complementaram com falas como: “ele é uma bicha louca”, “um viadão”. Na vivência, como era esperado por mim, houve muita vergonha por parte das crianças, alguns meninos que se arriscavam a dançar eram taxados de “bichinhas” por outros que não dançavam, e quando eram músicas da Pablo Vittar, o Daniel e o Gustavo tapavam seus ouvidos para não escutarem as músicas. Na aula seguinte, levantei os pontos citados para a turma, a questão da vergonha foi tratada pelas crianças como algo normal, porque dançar na escola era diferente de dançar em casa, ou em uma festa. Já sobre os xingamentos por parte dos meninos, surgiu a questão de que homem que rebola muito é boiola, e que dançar é coisa de menina. O Kaique logo respondeu que não devemos chamar ninguém de boiola ou de bicha, e sim de homossexual. Ao perguntar para o Daniel e o Gustavo a ação de tapar os ouvidos quando ouviram música da Pablo Vittar, eles disseram não gostar dela. O Vanderlan citou que isso era preconceito por ela ser transexual, e que todos podem dançar, pois isso não diz se uma pessoa é homossexual ou não. Perguntei para ele o que seria uma pessoa transexual, ele respondeu o seguinte: “é uma pessoa que nasce homem ou mulher, mas que por dentro, sente que é o contrário”. Nessa conversa, a Thabata perguntou o que era pop, e a turma sugeriu outros espaços para que pudéssemos realizar a vivência, como a quadra e o anfiteatro da escola. Realizei as anotações dessas falas para que posteriormente, pudéssemos retornar a dialogá-las. Para dar conta das questões de gênero que surgiram na turma, levei vídeos sobre a homofobia, depoimento de pessoas que assumiram a homossexualidade, e uma reportagem sobre uma pessoa homossexual que foi assaltada, pediu ajuda e acabou sendo agredida por ser gay. Cada leitura realizada pela turma era acompanhada de explicações e muito diálogo acerca das falas colhidas no começo do trabalho, pois pontuei para a turma que sentimentos como o ódio e a raiva causavam reações como as observadas nos vídeos. Muitas crianças perguntavam se eram verdade os depoimentos, muitas sentiam tristeza a cada fala sobre a violência que as pessoas homossexuais sofriam, e outras questionavam o que significavam termos que apareciam nas falas (lésbica, travesti, transfobia) e sempre tentava deixá-las responder, intervindo e dando minha representação somente após ouvir as crianças. A maioria da turma também foi contra toda a violência sofrida pela pessoa homossexual, dizendo que era necessário ter mais respeito com a orientação sexual de cada uma. (RELATO 10)

Ao se deparar novamente com o “Bonde das bonecas”, ecoaram vozes, sentimentos, gestos. “É veado”. “Tira essa coisa de veado, é muito feio”. “É ruim”. “Nós somos homens e não podemos ver isso”. “Eu vou sair”. “Deus me livre, eu vou sair dessa sala, que bichas feia”. As risadas de deboche, as falas hostis, os olhares de nojo, a adjetivação pejorativa, os dedos de apontamento, a zoação, os movimentos de insatisfação e repulsa, o silêncio, a desaprovação, a contração dos corpos, a paralisação dos gestos, a abertura das bocas, o cerrar dos olhos, o engessamento das danças, o espanto e o incomodo diante dos corpos translesbicas, nos fizeram ver o quanto essas identidades transmutadas de gênero geram desconfortos e violências. Sendo assim, nos fizeram pensar em como os rituais da cis-heteronormatividade²⁹ começam a se naturalizar cedo nas sujeitas políticas, levando-as a reproduzir, diante da experimentação com corpos que transcendem, um vômito social carregado de preconceito e discriminação. (RELATO 15)

A existência de diferentes culturas no espaço escolar é uma riqueza que não pode ser desprezada nem apagada pela homogeneização ou uniformização (STOER; CORTESÃO, 1999). Por isso, o currículo cultural reivindica atividades que permitam lidar com a heterogeneidade, sem almejar a padronização dos efeitos formativos. Para que se tenha a exata dimensão da promoção de situações didáticas que evitam o daltonismo cultural (MOREIRA; CANDAU, 2003), basta dizer que dentre as 23 experiências analisadas, 20 propuseram a assistência a vídeos, 16 elaboraram registros escritos, 12 fizeram registros pictóricos, 11 filmaram, 8 analisaram textos científicos, 9 leram matérias jornalísticas, 4 discutiram obras da literatura, 4 compartilharam atividades com outras turmas, 5 organizaram apresentações para a comunidade, 7 fizeram saídas pedagógicas, 4 construíram materiais, 11 entrevistaram representantes das práticas corporais, 8 organizaram debates, 19 propuseram pesquisas sobre o tema na sala de informática ou em outros ambientes e todas fotografaram, examinaram imagens presentes nas mídias, realizaram demonstrações, rodas de conversa e propuseram modos variados de vivenciar as práticas corporais. Essas atividades podem ser tomadas como dispositivos de diferenciação pedagógica se forem acompanhadas da sutileza que singulariza as ações didáticas voltadas para a valorização das diferenças e dos saberes dos estudantes (CORTESÃO; STOER, 2008). Justamente por isso, os professores e professoras procuraram: identificar as leituras e traduções dos estudantes acerca das práticas corporais; estimular, ouvir e discutir os posicionamentos que surgiram; apresentar sugestões; expor conhecimentos oriundos de pesquisas em fontes variadas; e reconstruir criticamente a manifestação abordada. Isso resultou no reposicionamento dos membros de diferentes grupos como sujeitos da recriação das práticas corporais e dos significados que lhes são atribuídos.

Com a intenção de desconstruir algumas representações anunciadas pelos alunos, resolvi organizar atividades que levassem o grupo a interpretação de diferentes linguagens, em múltiplos textos sobre o tema. Nesse sentido, escolhi socializar com os 8º anos vídeos em vários contextos de jogos, as aulas foram organizadas com a finalidade de interpretação dos textos midiáticos. Com o auxílio de programas (software), consegui alguns vídeos que proporcionaram a produção de significados distintos dos apresentados por parte do grupo. A intenção era desconstruir as representações sobre as pessoas que realizavam as práticas de truco e dos outros jogos de cartas, como colocou parcela do grupo, o núcleo da questão estava nos adjetivos dados, bem como na ideia sobre o jogo e as relações sociais envolvidas, que por vezes foram preconceituosas. Os alunos acessaram um vídeo que trazia reportagem sobre campeonato de truco realizado no interior do Brasil, no qual homens e mulheres participavam do evento; assistiram também apenas mulheres, famílias e contextos escolares, entre outros espaços que as pessoas venciam os jogos. O primeiro passo foi dado, depois desse momento os alunos começaram a relatar que em casa seus familiares se reuniam para jogar em festas, e que jogam entre amigos fora da escola, entre outras informações. Nesse sentido, as diversas vivências nos diferentes espaços estavam sendo apresentadas nas aulas. As contribuições vindas dos alunos posterior ao primeiro momento foram extremamente significativas, as falas socializadas apresentaram novas impressões sobre os significados socializados anteriormente. (RELATO 17)

Diante da fala das crianças, inferiu-se que as questões relativas à violência e ao predomínio da presença masculina nas lutas requeriam ser problematizadas pela classe. As discussões foram retomadas nas aulas seguintes a partir da exibição do curta-metragem Nayelis – que apresenta

a história de uma menina de 11 anos, única praticante de luta olímpica na pequena cidade de Baracoa, em Cuba. Após a assistência ao vídeo, as crianças reconheceram que a representação das lutas como algo tipicamente do universo masculino parece ser predominante em diversos contextos e se colocaram – sobretudo as meninas – de modo contrário ao posicionamento do pai da protagonista do curta metragem, que considerava algumas práticas corporais mais “apropriadas” ao público feminino enquanto outras, como as lutas, seriam exclusivamente masculinas e, por conseguinte, inadequadas às meninas. Apontaram, ainda, a resistência e determinação de Nayelis, que, apesar da convicção de seu pai, seguia praticando as atividades que apreciava. Na aula subsequente, como forma de instaurar problematizações e, quiçá, evidenciar os limites do discurso relativo à luta como “naturalmente” masculina, bem como à problemática da violência, assistimos a um vídeo de campeonato feminino de luta olímpica. Também assistimos a uma entrevista da atleta brasileira vice-campeã mundial de luta olímpica Aline Silva, em que ela afirmava, entre outras questões, que as lutas poderiam contribuir para o combate à violência e às drogas. Obviamente, essa enunciação da luta como salvacionista de problemas sociais e, ainda, a alusão à suposta pacificidade dos seus praticantes, por vezes propagada como uma espécie de filosofia dessa manifestação da cultura corporal, também foram postas em xeque. (RELATO 23)

O que se deseja é viabilizar situações de leitura e análise do modo como as práticas corporais são produzidas e reproduzidas na sociedade, ou seja, das representações sobre elas e seus participantes postas em circulação pelos discursos, desconstruir os marcadores sociais da diferença que lhes foram atribuídos e, por meio do diálogo, fomentar a sua reconstrução crítica na escola e fora dela. Enquanto dispositivos curriculares, constatamos que os princípios ético-políticos da Educação Física cultural (reconhecimento da cultura corporal da comunidade, articulação com o projeto político pedagógico, justiça curricular, rejeitar o daltonismo cultural e descolonização do currículo) agenciam o professor ou professora na definição do tema e dos encaminhamentos pedagógicos (NEIRA, 2019). Mas só isso não basta. Há que se considerar a forma como são desenvolvidas as situações didáticas.

É facilmente perceptível, em todos os relatos analisados, a preocupação dos professores e professoras com a promoção de atividades de mapeamento, vivência, leitura da prática corporal, resignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação. A ordem e a situação didática variam bastante. Exceção feita ao mapeamento, comumente empregado como atividade para definir a brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte que será tematizado, os encaminhamentos pedagógicos se modifica conforme a manifestação, o contexto e os objetivos estipulados pelo docente. Embora todos os estudantes tenham vivenciado as práticas corporais, elas aconteceram em momentos e formatos distintos. O mesmo se pode dizer das situações de leitura da prática corporal, que aconteceram durante as vivências, na sala de informática, mediante a utilização de smartphones, durante as visitas pedagógicas etc. Por sua vez, as atividades de aprofundamento e ampliação consistiram em explicações, contato com textos de gêneros distintos, conversas com praticantes, pesquisas em fontes variadas etc.

Uma das estudantes com deficiência intelectual teve dificuldades de compreender que era uma competição individual, pois não foi utilizado coletes como na aula anterior. Isso nos mostra que em alguns casos os usos de determinados itens nas aulas são importantes para a melhor compreensão dos estudantes com deficiência e não afetariam a realização das atividades. Para os estudantes com deficiência não foi

necessária nenhuma adaptação na atividade, apenas uma orientação no momento em que eles realizavam as tacadas, demonstrando em qual arco deveriam tentar acertar a bolinha ou em algumas turmas a colocação de setas no chão indicando qual era o percurso. Esse tipo de recurso não ajudou apenas os estudantes com deficiência, muitos estudantes que não haviam compreendido a ordem correta dos gates também foram ajudados. Isso é importante, pois quando realizamos alguma flexibilização visando garantir a participação das pessoas com deficiência, não supomos que algumas pessoas sem deficiência também utilizarão desse suporte, dessa forma, entendemos que essas flexibilizações não são para os estudantes com deficiência, mas para todos que necessitam de mais suporte independente da sua condição física ou intelectual. A Gracinha, apesar da dificuldade de segurar o taco (ela tem uma deficiência física que inclui má formação nos dedos da mão) e de ficar em pé, acertou praticamente todas as tacadas de primeira e os demais estudantes ficaram surpresos. As estudantes que usam cadeiras de rodas também estavam conseguindo acertar. No caso da Dona Mara, uma senhora com deficiência múltipla, que não tem os movimentos dos braços, nós posicionávamos o taco em sua mão e empurrávamos a cadeiras para que assim o taco acertasse a bolinha e a bolinha fosse em direção ao buraco. Em todas as vezes que ela acertou o buraco o sorriso dominou o seu rosto. Apesar de não se movimentar, e de falar pouco e com muita dificuldade, as suas expressões revelavam a satisfação em participar das aulas. (RELATO 21)

Nessa altura, retomamos nossas anotações das aulas e percebemos a importância de recuperar as conversas iniciais acerca do significado dos Jogos Olímpicos. Lembramos aos estudantes que o evento tinha finalidades religiosas, de adoração aos deuses e pedimos para comparar com os dias atuais. “Alguém consegue imaginar pessoas praticando esporte como forma de cultuar algum deus?”. Quase que imediatamente, as questões religiosas ganharam evidência, atropelando aquilo que se apresentava familiar. “Por que as pessoas não se incomodam quando se fala de deuses gregos?”. “Como assim?”. “Por que falar de Zeus, Poseidon e Atena as pessoas aceitam bem, mas quando se fala de alguns referentes às religiões de matrizes africanas se incomodam?”. “Porque é do mal”. “Isso é macumba”. “É fazer mal aos outros”. “Isso não é de Deus”. “As pessoas se mexem igual doido, parece que esta com o diabo no corpo”. “Onde você aprendeu isso?”. “Vou trazer o pastor da minha igreja aqui para falar com você”. “Pode chamar, será muito bem-vindo”. “Vou chamar uma pessoa da umbanda ou do candomblé para vir aqui”. “Credo, me avise antes que eu vou faltar”. As religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras precisavam de espaço. Primeiro, para incomodar o que havia sido posto e, segundo, pelas falas de subjugação do negro enunciadas nos corredores da escola. Chamar o colega de outra sala de macaco era comum. Ninguém se incomodava. As repressões a essa atitude passaram a vigorar no ambiente quando tomávamos conhecimento. Acabaram diminuindo com o passar do tempo. As tensões não foram poucas, aproveitando o acesso que a maioria tinha às redes sociais, apresentei algumas postagens com conteúdos racistas direcionadas a algumas mulheres.

Ao lê-las, alguns deram risada, outros disseram: “Nossa, que absurdo”. “Credo”. “Desgraçado”. (RELATO 1)

A partir das apresentações, íamos praticando o samba na sala de informática com o suporte da internet e registrando com fotos e vídeos. Para o estudo do samba de roda, as salas, divididas em grupos, elaboraram um convite à mãe da aluna do 9o A. A professora de Português selecionou o melhor texto e a direção da escola oficializou o convite. No dia 3 de novembro, reunimos as turmas e recebemos a mãe (mesmo doente, em tratamento de câncer), que contou sua infância na Bahia. Foi interessante perceber a influência da igreja nos costumes quando relatou as saídas nas procissões de reisados, sua experiência com o samba de roda e a vivência familiar. Ela ensinou os passos da dança, dançou com os alunos e garantiu presença no dia do encerramento do projeto. (RELATO 20)

Em sua pesquisa sobre o papel do registro na pedagogia cultural da Educação Física, Müller (2016) esboçou uma analogia com o aplicativo *Waze* de navegação. Concluiu que a análise crítica da documentação elaborada por discentes e docente, para além de subsidiar a continuidade do trabalho, possibilita a revisita e a reflexão sobre o processo formativo e a necessidade, ou não, de reorientar a rota. Em suma, nesta perspectiva, não existe avaliação sem registro. O acompanhamento contínuo e a documentação das atividades ratifica o reconhecimento do patrimônio cultural corporal dos estudantes e o exame de como ocorre o diálogo com os padrões abraçados pelo professor ou professora. Isso agrega às funções da avaliação a valorização das diferenças e a identificação dos mecanismos de sua construção também no interior da escola (ESCUADERO, 2011). Aliás, sobre o assunto, salientamos que a pesquisa de Nunes (2018) ressaltou a potência dos princípios ético-políticos e encaminhamentos pedagógicos da Educação Física cultural no trato das diferenças. As práticas avaliativas do currículo cultural escrevem percursos e, para tecerem essa escrita, educador ou educadora e estudantes, permitem-se mexer no texto, apagá-lo, reescrevê-lo, dando-lhe uma forma permanentemente aberta. Tal abertura estreita os vínculos entre eles, vínculos esses que não só responsabilizam a todos pelo percurso vivido, como também pelos encaminhamentos subsequentes. Cada qual com sua história contribui para a construção da história do grupo, tornando-se, simultaneamente, ator e roteirista.

Sentamos no pátio e iniciamos a conversa, neste momento foi perguntado para cada um deles o que pensavam sobre a capoeira, grande parte dos estudantes disseram o que achavam da capoeira, e foi nesse momento, perante a fala de uma aluna que chegamos em uma questão de extrema relevância, e o que foi dito por ela, aproxima a capoeira com a religião, a discente disse que a capoeira era semelhante a “macumba”, e então foi questionada sobre qual era o conceito de macumba? Assim, alguns estudantes se posicionaram, disseram não saber o que era realmente, mas que se tratava de um ritual onde as pessoas fazem mal as outras, ainda indagadas foram, sobre se estavam referindo-se ao Candomblé e Umbanda, e afirmaram que sim, desta forma foi explicado para os estudantes que o Candomblé e a Umbanda são religiões, assim como as outras, e que as religiões em si, não fazem nem bem, nem tampouco mal, os sujeitos que se apropriam delas é que o fazem, mas tanto a capoeira quanto as religiões citadas tem vínculos com a cultura africana. Em sequência ao que foi pensado anteriormente, postamos no grupo do Facebook, dois vídeos, em um dos vídeos, a narrativa mostra dois homens judeus ortodoxos praticando capoeira, o outro um grupo de evangélicos fazendo uma roda de capoeira e

cantando salmos, alguns estudantes também postaram textos sobre a capoeira e a questão religiosa. Nas aulas seguintes, em sala de aula, voltamos a questionar os estudantes se após os vídeos e os textos, eles continuavam relacionando a religião com a capoeira, foi solicitado então que eles escrevessem suas impressões, o resultado foi diversificado, alguns estudantes passaram a afirmar ainda mais esta relação, enquanto outros afastavam a prática da capoeira da religião, conclui-se neste momento que as afirmações estavam pautadas naquilo que cada um dos estudantes haviam acessado antes ou durante o projeto, e que seria necessário outras intervenções e discussões a fim de ampliar as possibilidades de olhar para capoeira. A questão agora era como ampliar as discussões que possibilitem aos estudantes a reconhecerem as religiões (Candomblé e Umbanda) inferiorizadas, da mesma forma que reconhecem as religiões (Católica, Evangélica, Adventista) hegemônicas, sendo assim na aula seguinte o assunto foi retomado, buscando aproximar os rituais, narrativas e fazer comparações, levando os estudantes a refletirem o porquê existem essas diferenças. (RELATO 4)

Na condição de artefato cultural, qualquer prática corporal veicula concepções que, sem a devida atenção, insuflam tendências segregacionistas ou integracionistas, que tanto podem reforçar o preconceito e a injustiça social quanto valorizar o direito à diferença (NUNES, 2018). Cabe ao docente e aos discentes analisar os signos do poder que impregnam as manifestações, examinar as relações de dominação e subjugação envolvidas e, conseqüentemente, observar quais identidades são exaltadas e quais são menosprezadas. A leitura crítica da prática corporal evita a formação de sujeitos segundo os pressupostos neoliberais que fixam significados de um grupo e suas práticas.

Nesse debate, alguns meninos demonstraram discursos de desvalorização da ginástica rítmica por ela ser uma modalidade praticada majoritariamente por mulheres: “Isso é coisa de mulherzinha” e “Não vou fazer as aulas de ginástica rítmica porque rebola muito”. Com base nisso, o trabalho teve como objetivo ampliar e aprofundar os conhecimentos relativos à ginástica rítmica – buscando compreender, analisar criticamente e, na medida do possível, problematizar os motivos que fizeram essa prática corporal voltar-se somente ao universo feminino –, como também problematizar a identidade feminina na GR e na sociedade mais ampla. (RELATO 3)

Naquele tempo, o samba era malvisto e quem o praticasse era perseguido pela polícia. Refletimos como a herança da escravidão marcou as pessoas e seus descendentes, sem trabalho e apoio, com títulos de “vagabundos”, “desordeiros”, “ladrões”... Com a ideologia de a classe dominante (branca) ser superior à classe dominada (negros) instituiu-se a discriminação, o racismo e o processo de exclusão social. A figura do malandro (marginal, esperto), remetida ao sambista, nos instigou a investigar como essa representação foi construída e colada na identidade do brasileiro. (RELATO 20)

Após a leitura das imagens, os alunos assistiram a um vídeo sobre brincantes de maracatu rural e desafiei-os com as seguintes questões: O que vocês pensam ao ver essas imagens? O que é isso para vocês? O que vocês sabem a respeito disso?

Conhecem alguém que brinca maracatu? Existe essa prática no seu bairro? Aos poucos, os estudantes se encorajaram. O uso do termo é proposital, porque na trajetória escolar não é muito comum o exercício de fala para exteriorizar aquilo que se está pensando. Essa seria uma ótima possibilidade para exercitar o dissenso, o debate e a discordância; é um processo lento e gradativo, mas, mesmo assim, necessário. Dos poucos estudantes que tiveram vontade de falar, um deles disse que para ele maracatu era coisa do demônio. Durante a conversa, outros olhavam para baixo e ficavam em silêncio, alguns murmuravam expressões como: “O sangue de Jesus tem poder!” e “Eu não vou estudar essas coisas do demônio, não!”. (RELATO 8)

No início das atividades, a intenção era entender como os alunos jogavam truco, alguns falaram que não sabiam jogar, já outros sabiam pouco, porém, havia um grupo que atribuíam outras ideias sobre o jogo e seus praticantes, os efeitos desse pensar, em alguns casos, produziam certo estranhamento por parte do grupo havendo conotações como: “esse jogo é coisa de boteco”, “jogo de bar”, “gente que bebe, joga”, “jogo de gente que ficava no bar”, entre outros adjetivos que foram usados para significar as pessoas que praticavam os jogos de cartas e o dominó. (RELATO 18)

No processo de identificar a formação social das relações assimétricas, professor ou professora e estudantes terão, nos diferentes contextos históricos, elementos para análise dos mecanismos de subjugação. Quando, por exemplo, as questões de gênero presentes na ginástica rítmica (RELATO 3), de raça e etnia que perpassam o samba (RELATO 20), de religião que contaminam o maracatu (RELATO 8) e a de classe que atravessa os jogos de cartas (RELATO 18), foram problematizadas nas aulas, foi possível identificar e analisar aspectos das práticas corporais para além da mera vivência. Os estudantes perceberam nas situações analisadas a construção, afirmação e exclusão de determinadas identidades. Logo, a problematização dos marcadores sociais das diferenças presentes nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas fornece elementos importantes para compreender o funcionamento dos mecanismos regulatórios que formatam as opiniões das pessoas a respeito de si mesmas, das demais e de tudo o que as cerca.

Numa data previamente agendada, recebemos integrantes de um grupo de maracatu (Bloco de Pedra). Fabio e Ciça se dispuseram a conversar com os educandos acerca da prática e, mais especificamente, dos instrumentos que compõem a manifestação. Também responderam a algumas questões construídas coletivamente: O que é maracatu? O que significa para eles? E quais as diferenças? Um dos alunos que havia permanecido um pouco distante expressou-se: “Para mim, isso é macumba, é isso mesmo?”. E Ciça respondeu: “Olha, pode até ser, mas não estou vendo aqui vela, ninguém aqui está cultuando nada, quando a gente vê uma oferenda na rua que não é macumba, mas muito chamam assim, não tem instrumento. Para mim não tem como ser macumba”. Fabio entrou na conversa dizendo que maracatu era amor, que tinha um extremo amor porque simbolicamente o aproxima do irmão que havia falecido bem no dia que ele tinha um cortejo para apresentar. Segundo ele, esse irmão era quase um filho e toda vez que ele tocava, sua presença se manifestava e ele se sentia bem. (RELATO 8)

Numa das turmas de 2o ano nos aproximamos de um grupo de meninas que vivenciavam a brincadeira de sereia, de posse da fantasia doada para as atividades. Uma delas veio até nós afirmando que gostaria de ficar com a fantasia. Conversamos com o grupo e, coletivamente, concluímos que a garota poderia ficar com a fantasia. Após pouquíssimo tempo, voltamos nosso olhar para o grupo e percebemos que aquela garota já tirava a fantasia e a passava para sua colega. Aproximamo-nos novamente e indagamos por que ela já estava retirando a fantasia de sereia. Ela respondeu que estava dando a fantasia para sua colega porque ela se parecia mais com uma sereia, que é “mais magrinha e branquinha”. Na aula seguinte levamos tal consideração para uma conversa com todo o grupo e notamos que vários outros alunos da sala tinham a mesma ideia da princesa, ou seja, “uma personagem branca e magra”. Começamos a pensar em maneiras de conversar sobre o tema e em instrumentos e materiais que pudessem ser utilizados. Por recomendação de uma professora da escola, recorremos a um livro infantil de título O capitão e a sereia, cujas ilustrações representam a sereia de uma maneira diferente daquela exposta pelas crianças: era negra e não era magra. Além disso, buscamos imagens que representassem as personagens da sereia e da princesa de diferentes maneiras. Numa das aulas fizemos a leitura do livro e focamos a discussão nas imagens da sereia. Muitas crianças deram risada e consideraram aquela sereia feia. Discutimos então quais motivos as levaram a pensar que ela era “feia” ou “engraçada”. Percebemos, mediante o diálogo e a leitura de outras imagens, que os diferentes textos e discursos apresentados às crianças durante toda a vida delas não representavam a sereia, nem mesmo a princesa, da forma como aquele livro fazia. Aliás, muito pelo contrário. Além disso, tentamos mostrar que a representação da sereia e da princesa não é a mesma em todos os lugares e em todas as culturas, e que aquilo que é considerado “feio” ou “engraçado” em determinada cultura pode não ser em outra. Para tanto, recorremos a outros materiais e fizemos a leitura de imagens de princesas africanas. (RELATO 7)

Os benefícios políticos e pedagógicos da valorização das diferenças podem se manifestar através da apresentação e discussão das concepções dos estudantes e do docente, examinando também a forma como são expressadas. É desejável que as atividades de ensino promovam a exposição a um grande número de vozes divergentes, convidando a ver as coisas de outra maneira. O esforço de compreender os esquemas sociais daqueles que pensam e agem de forma distinta possibilita um conhecimento mais profundo dos próprios sistemas de crenças, conceitos e preconceitos. Sousa Santos (2010) exalta o potencial epistêmico das situações didáticas nas quais as representações dominantes vão de encontro às visões dos setores desfavorecidos. Tal interconhecimento provoca a compreensão de outros saberes a partir dos próprios. No fim das contas, não pode haver nada mais nocivo do ponto de vista didático que a concordância silenciosa ou o pensamento homogêneo.

Considerações Finais

Os resultados angariados permitem visualizar a maneira como a proposta autodeclarada a favor das diferenças efetiva o seu tratamento pedagógico. Enquanto outras vertentes passam ao largo da questão, mesmo porque tencionam a homogeneização, padronização ou igualdade, a perspectiva cultural assume o enfrentamento dos poderosos e, simultaneamente,

posiciona-se em defesa dos grupos minoritários. Isso acontece quando professores e professoras decidem tematizar práticas corporais contra hegemônicas, problematizando as narrativas que disseminam visões preconceituosas de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas ou dos seus participantes.

É interessante notar que os docentes não se acovardam, nem tampouco fecham olhos e ouvidos às formas de discriminação que eventualmente acontecem nas aulas. Muito pelo contrário, abordam-nas por meio de atividades que levam os estudantes a compreender como determinada significação foi construída, entra em circulação e a quem interessa a sua disseminação.

Além de descolonizar o currículo por meio da eleição de manifestações pertencentes aos setores desfavorecidos, rejeitam o daltonismo cultural quando reconhecem as singularidades que povoam a sala de aula e atuam de modo a incluí-las segundo suas possibilidades. Para tanto, os momentos de vivências corporais são organizados segundo o modo como os estudantes compreendem as manifestações, sem qualquer intenção de corrigir ou apresentar a maneira “correta”. Durante as atividades inexistem cobranças a respeito de um desempenho esperado. Modificações acontecem devido ao encontro com outras formas de fazer, apresentadas pelos estudantes, professor, convidados etc. Além disso, as situações didáticas permitem a participação de diferentes maneiras, ou seja, os estudantes ocupam funções distintas em uma mesma atividade, o que significa a valorização dos conhecimentos que possuem a respeito do tema e dos saberes adquiridos em outros contextos.

O diálogo é mais um aspecto que chama a atenção no modo como os professores e professoras abordam as diferenças. Sem qualquer tipo de interdição, crianças, jovens, adultos e idosos são estimulados a expressar seus modos de ver, perceber e fazer as práticas corporais, assim como, observar, ouvir o que dizem e fazem seus colegas. O diálogo também acontece mediante a disponibilização de significações variadas acerca das práticas corporais e seus representantes. Isso acontece, especialmente, nas situações didáticas de ampliação das fontes, ocasiões em que os estudantes acessam os pontos de vista de pessoas que vivenciam as manifestações estudadas. Pode ser uma criança de outra turma, um trabalhador ou trabalhadora da escola, uma pessoa convidada, entre outras possibilidades.

Como na perspectiva em questão as práticas corporais são tomadas como artefatos culturais, isto é, textos produzidos por meio da linguagem corporal, os relatos evidenciam a importância de situações didáticas que promovem a leitura da ocorrência social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, considerando os signos e códigos que as constituem num determinado contexto. Esse procedimento, além de fazer emergir uma multiplicidade de saberes, quando acompanhada de atividades de aprofundamento, instiga posicionamentos críticos acerca da maneira como se produzem e são fixados os marcadores sociais das diferenças.

É por isso que o registro ocupa um lugar importante na proposta. Os professores e professoras tomam nota, gravam, filmam ou recolhem documentos elaborados pelos estudantes a fim de documentar as representações anunciadas a fim de retomá-las mais adiante em atividades específicas.

Enfim, o estudo realizado confirma a promessa da proposta de promover um ensino da Educação Física que afirma as diferenças, defendendo seu direito à existência, à representação e à expressão.

Agradecimentos

Agradeço ao CNPq pelo apoio concedido mediante o processo nº 308808/2016-9.

Referências

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, v.26, p. 329-376, jan/jun, 2006.

BONETTO, P. X. R. **A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de Educação Física**: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Edu-

cação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem?. Educação. Santa Maria. **Revista Educação**. Santa Maria. v. 44, p. 01-23, 2019.

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.

ESCUADERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica**. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

ETO, J. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência de Educação Física na escola do campo de Matacavalô**. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LIMA, M. E. **Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural da Educação Física**. 2015. 216 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2015.

LINS RODRIGUES, A. C. **Culturas negras no currículo escolar: apresentando o samba como possibilidade de resistência cultural**. 2015. 197 f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

MACEDO, E. E. **Educação Física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na creche**. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.

MARTINS, J. C. J. **Educação Física, Currículo Cultural e Educação de Jovens e Adultos: novas possibilidades**. 2019. 381f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2019.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2003.

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.

MÜLLER, A. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2ª Ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

NEVES, M. R. **O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes**. 2018. 198 f. Dis-

sertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: princípios, procedimentos e diferenciações. **Revista Internacional de Formação de Professores**. Itapetininga, v. 04, n. 03, p. 108-124, jul./set., 2019.

NUNES, H. C. B. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NUNES, H. C. B.; NEIRA, M. G. A diferença no currículo cultural: por uma Educação (Física) menor. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 464- 480, maio/ago. 2017.

NUNES, M. L. F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.). **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016. p. 15-66.

ROCHA, M. A. B. et al. As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, p. 178-194, 2015.

SANTOS, I. L. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 2016. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

SANTOS JÚNIOR, F. N.; NEIRA, M. G. Contribuições do pós-colonialismo para o currículo cultural da Educação Física. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. e85.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUSA SANTOS, B. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SOUZA, M. M. N. **“Minha história conto eu”**: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. 193 f. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2012.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Afrontamento, 1999.

Recebido em 28 de março de 2020.

Aceito em 20 de abril de 2020.