

Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas

EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leonardo de Carvalho Duarte – UEFS / PPGE-FE-USP (Coordenação)

Maísa Ferreiraⁱ – PPGEF-FEF-UNICAMP

Marina Basques Masella – EMEI NELSON MANDELA

Carolina Gitahy Hamburger – EMEI NELSON MANDELA

Resumo

Este painel integra três produções que se articulam na discussão da Educação Física na Educação Infantil a partir da perspectiva cultural da Educação Física. Gestado no âmbito do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o currículo cultural da Educação Física, apoiando-se na teorização pós-crítica, mira a formação de sujeitos solidários e comprometidos com a defesa da democracia e da justiça social. Uma proposta inspirada nesses campos teóricos e com tais intenções deve atender e reconhecer as formas como os sujeitos significam as práticas corporais e seus representantes, bem como, a própria experiência curricular. Nesse sentido, converge com anúncios dos estudos sociais da infância em defesa da agência das crianças na produção e reprodução da cultura e dos seus modos de vida. Portanto, não limita a experiência dos *bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas*, público da Educação Infantil, a aprendizagem do movimento e ao movimentar-se, e propõe tematizar as práticas corporais como textos da cultura e produtos da gestualidade humana. O primeiro texto intitulado “Educação Física cultural na Educação Infantil: perspectivas e experiências insurgentes” faz uma discussão teórica, de caráter bibliográfico, destacando as características gerais da proposta e apresentando análises de experiências e pesquisas com o currículo cultural na Educação Infantil. O segundo texto apresenta uma prática consolidada com crianças de 4 a 6 anos em uma escola municipal de São Paulo, onde uma pedagoga e um professor de Educação Física atuaram em parceria na tematização do futebol. O terceiro texto relata a experiência de uma professora da Educação Infantil agenciada pela lei 10.639/03, a teorização curricular pós-crítica e pressupostos do currículo cultural na tematização de Jongo com crianças pequenas de uma EMEI Paulistana.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Infantil; Currículo Cultural; Futebol; Jongo.

EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E EXPERIÊNCIAS INSURGENTES.

Leonardo de Carvalho Duarte – UEFS / PPGE-FE-USP
Maísa Ferreiraⁱⁱ – PPGEF-FEF-UNICAMP

INTRODUÇÃO

A Educação Física é uma área do conhecimento e disciplina escolar que historicamente esteve ocupada da “educação do físico” e da preparação e adestramento dos corpos. A prática da ginástica e dos esportes foram os conteúdos hegemônicos, quiçá exclusivos, das aulas no contexto escolar até o final do século XX, quando se iniciou o “movimento renovador” (BRACHT, 1999), apresentando questionamentos e alternativas para a prática pedagógica nas escolas.

Para Bracht (2007) uma importante modificação paradigmática da Educação Física foi a adoção da cultura corporal como objeto de estudo. Neira (2011) define cultura corporal como a parcela da cultura geral que abrange um amplo cabedal de conhecimentos alusivos às práticas corporais, expressão que agrega brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes, e também os significados que lhes são atribuídos pelos distintos grupos sociais durante a sua criação e recriação. Por isso, destaca o desafio de desenvolver currículos multiculturalmente orientados nas escolas.

Imbuído dos desafios engendrados pelo contexto “Pós” e “Multi” deste princípio de século, e compondo a cena das proposições mais atuais para o ensino da Educação Física na escola, está o chamado currículo cultural que, inspirado pela teorização curricular pós-crítica, defende o direito à vida digna para todos os sujeitos e à satisfação das suas necessidades vitais, sociais e históricas. Essa proposição vem sendo gestada no âmbito do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF) da Universidade de São Paulo, desde 2004ⁱⁱⁱ, e o acúmulo de investigações sobre as experiências realizadas permitem teorizar a seu respeito. Nesse sentido, apresentamos uma reflexão teórica de caráter bibliográfico (GIL, 2008), realizado com base em estudos anteriormente produzidos.

O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA.

O currículo cultural promove entrecruzamentos culturais e a superação de processos discriminatórios pela reflexão crítica e multicultural do professor. O que se espera é a organização e desenvolvimento de situações em que os alunos sejam convidados a refletir sobre a própria cultura corporal, o patrimônio disponível socialmente e a bagagem veiculada por outros grupos. (NEIRA, 2011, p. 48)

Os fundamentos dessa proposta residem na teorização curricular pós-crítica que, a partir de meados dos anos 2000, figura como dominante no campo curricular no Brasil. Esse pensamento interpela e negocia seu espaço político-acadêmico com a teoria crítica e, por vezes, tem gerado “híbridos teóricos”. As teorias curriculares pós-críticas questionam os pressupostos das teorias críticas, onde as conexões entre currículo, poder e ideologia ganham maior destaque (LOPES, 2013).

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 do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, 2015, p. 149).

No bojo das concepções curriculares pós-críticas e exercendo maior influência na proposta de Currículo Cultural da Educação Física estão os pressupostos dos Estudos Culturais^{iv} (NEIRA; NUNES, 2006, 2009a, 2009b, NEIRA, 2019). A pedagogia cultural nos dá possibilidade de identificar, interpretar e experienciar as diferentes maneiras pelas quais as práticas corporais acontecem na sociedade, e ainda, toda a potência cultural apresentada pelos seus representantes.

Os Estudos Culturais defendem que o significado de um signo (o elemento básico da comunicação) não é uma essência que traz consigo uma identidade que lhe é própria, originária. A identidade dá sentido para a representação, que se estabelece em meio às relações de poder. Por não ser algo nato, o processo de significação, isto é, a fixação de uma identidade a um signo, depende da diferença. Aquilo que é necessário deixar de fora da representação. Dessa luta pelo controle do que venha a ser a realidade, decorre processos de exclusão e reconhecimento de sujeitos, grupos e práticas culturais. Nesses termos, a cultura passa a ter papel constitutivo em todos os aspectos da vida social, pois todas as práticas sociais comunicam um significado. Se a identidade de um signo não é fixa, tampouco uma descoberta natural, para os Estudos Culturais não se separam as questões do conhecimento das questões políticas, da vontade de verdade que produz o certo e o errado, o verdadeiro e o falso, o aceitável e o não aceitável (HALL, 1997).

Para realizar o planejamento da prática pedagógica a partir desses pressupostos, o primeiro passo, assim como descreve Neira e Nunes (2006, 2009b), Nunes (2018), Neira (2019), é o mapeamento. É necessário analisar as práticas corporais que rodeiam a escola e o universo das crianças, escolher o tema, identificar o conhecimento dos alunos acerca da manifestação corporal que será problematizada no período letivo, e, além disso, é importante identificar o que já disponibilizam quando chegam à escola (a sua cultura corporal patrimonial). Vale ressaltar que esse processo, deve ser articulado ao Projeto Político Pedagógica da escola.

Considerando que a grande maioria das manifestações das culturas corporais atravessou um longo processo de transformação desde seu surgimento (regras, formatos, entre outros), a perspectiva cultural da Educação Física, ao se apropriar dessa característica, valorizará, no decorrer das aulas, a experimentação dos diversos formatos conhecidos pelos alunos e oferecerá condições para mudar as regras, formas de organização, estratégias, locais de práticas, visando à participação de todos em diferentes funções, e o aproveitamento dos diversos ambientes da escola, da comunidade e de outros locais. Então, conhecer bem a prática corporal que será abordada com os alunos, permitirá as escolhas dos objetivos que gerarão problematizações importantes para aprendizagem, caracterizando a tematização da prática corporal que será estudada.

Porém, não basta vivenciar e reconstruir as práticas corporais estudadas ao longo do currículo. É fundamental que os alunos ampliem e aprofundem os conhecimentos acerca da manifestação focalizada no seu período letivo. Durante esse processo, é provável que aflorem posicionamentos, concepções e visões absolutamente distintas acerca de uma dada manifestação da cultura corporal. São esses encaminhamentos que darão para os alunos possibilidade de construir

novos significados para o objeto de estudo e, com isso perceber os jogos de força que caracterizam a cultura e afirmam a diferença^v em detrimento da identidade.

Os encaminhamentos didáticos^{vi} presentes dessa proposta pautam-se em princípios ético-políticos^{vii} que orientam o processo pedagógico. Ao iniciar a identificação das práticas corporais que estão dentro do universo das crianças, é preciso, também, saber usar os dados produzidos pelo mapeamento. Uma sala de aula apresenta uma enorme diversidade cultural, e os professores devem atingir as inúmeras linguagens presentes dentro das várias formas de comunicação entre os alunos, e, além disso, devem reconhecer as práticas corporais que estão no universo dos alunos e distribuir essas práticas, da cultura corporal, no currículo de uma forma que atenda as diversidades presentes, caracterizando a justiça curricular. Assim, as práticas hegemônicas que estão comumente presentes no currículo são descolonizadas (NUNES, 2018).

Outro princípio do currículo cultural é evitar o daltonismo cultural, o qual irá permitir que todos os encaminhamentos sejam realizados por todos, porém de formas diferentes. E mais, as aulas devem ser pensadas exatamente como as práticas corporais acontecem para além dos muros escolares, sem deletar seus significados culturais, pois é o princípio da ancoragem social dos conhecimentos que permite a identificar os saberes que constroem a realidade.

Neira e Nunes (2009) afirmam que a prática pedagógica da Educação Física, deve ser muito mais do que movimentar-se. É preciso identificar, refletir, questionar, experimentar, modificar e compreender as práticas corporais. Nunes e Neira (2016) explicam que a prática pedagógica deve apresentar tanto a prática das manifestações corporais presentes no universo cultural (nesse caso, no universo cultural infantil), como a reflexão crítica acerca das diversas representações culturais, oferecendo a cada aluno a oportunidade de se posicionar como produtor de cultura corporal.

EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB) no. 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil ocupa-se do cuidado e da educação de crianças da faixa etária de 0 a 5 anos e legalmente constitui a primeira etapa da Educação Básica. Além disso, estabelece, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as orientações e normas para o desenvolvimento da Educação Infantil. Somando-se à LDB as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas através da Resolução CNE/SEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009 e a recém-aprovada Base Nacional Curricular Comum (BNCC) instituída pela Resolução CNE/CP nº2, de 22 de dezembro de 2017, são os principais dispositivos curriculares, que

orientam a educação de crianças pequenas, em âmbito nacional. Silva (2008) explica que o currículo é o responsável em legitimar as visões particulares do sujeito, da sociedade e da escola.

Martins (2018) identificou que o lugar da Educação Física na Educação Infantil é permeado por tensões. Ao analisar a produção acadêmico-científica da área reconheceu que:

Grande parte da produção acadêmico-científica aponta para o estabelecimento de uma Educação Física na Educação Infantil pautada, ainda, por pressupostos ligados aos campos da Psicomotricidade e do Comportamento Motor, pelos quais as práticas pedagógicas tendem a ser mais diretivas. As crianças ocupam uma posição de passividade na mediação pedagógica com o conhecimento, sendo enxergadas como um vir a ser, em que são depositadas expectativas futuras acerca do seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo, bem como de sua participação na sociedade quando atingirem a vida adulta. (p. 156)

O autor (idem) reconheceu que tal constatação diverge das principais concepções presentes nos documentos legais (DCNEI e BNCC) que estão ancorados nas contribuições da Sociologia da Infância, que concebe as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos e produtoras de cultura. Para Abramowicz (2011, p.25) “a sociologia da infância alargou as possibilidades teóricas de pensar a criança para além de paradigmas teóricos hegemônicos, como a psicologia, por exemplo.”. As experiências com o currículo cultural na Educação Infantil caminham nessa perspectiva, por isso, passamos a considera-las.

CURRÍCULO CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando o limite na dimensão desse texto elegemos os três relatos de experiências (MASELLA, 2018; MÜLLER; MULLER, 2018; VIEIRA, 2018) desenvolvidas na Educação Infantil e publicadas no livro de relatos mais recentes do GPEF, publicado em 2018 e disponível para download gratuito no site^{viii} do grupo. Uma experiência pedagógica com crianças pequenas, realizada por uma das autoras desse texto (FERREIRA, 2018), e duas pesquisas de mestrado que tiveram o currículo cultural da Educação Física como objeto de investigação no contexto da Educação Infantil. (MACEDO, 2010; SOUZA 2012). Nesses trabalhos destacaremos situações e resultados que consideramos apontar para o reconhecimento e valorização da agência das crianças.

Masella (2018) ao reconhecer que a EMEI onde atuava está localizada entre três importantes escolas de samba da região, que algumas crianças e suas famílias frequentam esses espaços, e considerar a articulação com o Projeto Político Pedagógico e o Projeto Especial de Ação (PEA) que

previa o estudo de práticas promotoras para equidade racial e de gênero, elegeu o samba como tema de estudo. Em todo seu registro podemos evidenciar a autoria e agencia das crianças e como as propostas da professora consideram e valorizam seus conhecimentos.

Com base nesse cenário, realizei um mapeamento acerca dos conhecimentos referentes a essa prática corporal que circulavam entre as crianças, perguntando a elas o que sabiam sobre o samba e em que locais podemos sambar. A primeira criança a falar disse: *“eu sei sambar”*, seguida por muitas outras que disseram: *“eu também”*. Um menino afirmou: *“as mulheres só vestem pouca roupa”*, fala que foi complementada por uma menina que disse: *“é verdade, tem uma fantasia mais maior pro homem”*. Outra menina disse que para sambar *“tem que arrumar o cabelo, se maquiar... mas a mulher só! Não o homem”*, fala que foi contestada por um menino que rebateu dizendo que *“homem pode maquiar também se quiser”*. Em seguida, as crianças começaram a nomear diversos instrumentos musicais que faziam parte do samba, dentre eles destacaram o pandeiro, o violão, o tambor e o chocalho. Sobre os locais em que podemos sambar, apareceram as falas *“na escola de samba”*, *“na rua”* e *“eles tocam no meu prédio”*. No final da conversa, uma criança disse: *“eu conheço a música que fala samba, samba, samba o lelê”* e as demais disseram que também sabiam e todas elas começaram a cantar vários trechos dessa música, fazendo gestos diversos. Em seguida, propus uma vivência a fim de continuar mapeando os significados que as crianças atribuíam a essa prática corporal. Para isso, utilizei uma playlist do aplicativo Spotify intitulada *“Samba de raiz”*, uma caixa de som e as crianças dançaram durante certo tempo. (p.155-156)

Müller e Müller (2018) divulgaram a experiência que realizaram na EMEI Jaguaré com a tematização das brincadeiras com crianças da Educação Infantil. Logo no início do relato anunciam que estão atuando a partir da perspectiva cultural da Educação Física e destacam

Vale ressaltar que o currículo culturalmente orientado de Educação Física concebe a Educação Infantil a partir do viés da sociologia e não da psicologia. Por essa razão, as pretensões pautadas em expectativas de aprendizagem, de acordo com a maturação e a faixa etária, saem de cena para dar lugar à constituição da cultura construída pelas crianças a partir de suas próprias representações, principalmente aquelas que carregam de dentro da escola. (p.38-39)

No relato também identificamos ocasiões que demonstram a consideração e valorização das vozes das crianças e a promoção de situações didáticas pela docente com esta intencionalidade.

Em seguida, passamos para a vivência prática das brincadeiras. A primeira ação prática que a professora realizou com as crianças foi a vivência das brincadeiras que estavam na lista elaborada.

Cada vez que uma – ou mais – brincadeira era realizada, uma criança era convidada pela professora a anotar no quadro.

Nenhuma brincadeira foi desconsiderada. Todas foram incluídas na lista. Quando nos deparávamos em alguma brincadeira que ninguém conhecia, a criança que havia dado a ideia era convidada a explicar, como foi no caso da “brincadeira do Carimbó”.

Giulia: Então, a brincadeira do Carimbó é assim, você dá um papel para todo mundo e tem que contar para ver. O Carimbó não pode ter papel. Pode ser lápis, canetinha, tinta. Se o Carimbó riscar o seu papel com a caneta preta, você tem que procurar todas as tintas de novo e colocar no seu papel. Tem que ter todas as cores. Ou pelo menos bastante. (MÜLLER; MÜLLER, 2018, p. 42, 43, 44)

Vieira (2018) também vivenciou uma experiência com crianças do jardim I e II em uma instituição de Educação infantil da cidade de São Paulo. Agenciado pelas representações das crianças sobre as princesas e os heróis o professor elegeu as brincadeiras como tema e organizou situações didáticas com objetivo de problematizar e desconstruir preconceitos. Seu relato também evidência a autoria das crianças e a complexidade dos processos de significação que elas participam. Bem com, nos permite reconhecer o uso de referenciais contra hegemônicos nas reflexões sobre a prática pedagógica na Educação Infantil.

Crianças:

As pessoas podem ser quem elas quiserem...

Homens podem ser princesa, não é só no carnaval...

E podem usar as roupas que quiserem...

As crianças começaram a falar sobre as provocações lançadas, indiretamente para as crianças e diretamente para o professor, estávamos discutindo padrão de corpo e as imposições normativas que regulam nossos corpos. Estávamos utilizando Foucault (2009) e Butler (2016) para nos ajudar na desconstrução discursiva e na fuga do binário e de corpos marginalizados. (p. 35-36)

Ferreira (2018) ao tematizar tênis, ancorada nos Estudos Culturais, com turmas da Educação Infantil, percebeu que quando as crianças produziram registros da sua prática, houve transformações nos discursos das crianças a respeito dos significados que anunciaram inicialmente

a respeito do tênis enquanto representação. Durante as aulas ela identificou que o tênis surgiu como uma prática corporal impossível de ser praticada na escola e pelas crianças, e terminou como uma prática ressignificada, traduzida pelas crianças de forma a torná-la possível de ser realizada por elas, ao seu modo, usando vestimentas de tênis, com rede, raquete, bolinha, quadra com as linhas, acompanhado de muitas palmas da plateia. A professora afirma que ao ampliar e aprofundar os saberes, as crianças percebem que existem outras maneiras de pensar o mesmo tema. Inserir-las em contato com as diversas representações do mundo, colocá-las como produtoras de representações é apresentar diversas formas de afirmar a vida. Entrar dentro de conflitos possibilita a construção coletiva de novas formas de se jogar o tênis, e talvez quem sabe se perceberem dentro de um jogo do poder cultural.

Além das experiências relatadas por professores e professoras duas pesquisas de mestrado já tiveram o currículo cultural da Educação Física como objeto de investigação no contexto da Educação Infantil. Macedo (2010) investigou uma experiência inspirada nos pressupostos teóricos dos estudos culturais no contexto da Educação Infantil e concluiu que “a Educação Física ancorada em uma perspectiva cultural pode contribuir para que o currículo da Educação Infantil potencialize as vozes das crianças, ampliando as oportunidades de estabelecer relações sociais mais democráticas” (MACEDO, 2010, p. 06).

Souza (2012) desenvolveu uma experiência pedagógica inspirada nos pressupostos teóricos do multiculturalismo crítico no contexto da Educação Infantil e concluiu que “ações didáticas que abordaram a cultura corporal contribuíram na constituição de identidades democráticas” (SOUZA, 2012, p.66). Além disso, defendeu a pedagogia multicultural crítica como uma alternativa para a formação escolar e necessidade para a formação docente, ressaltando a importância da permanente discussão a cerca do currículo e da escolarização das crianças a partir de uma pedagogia que vislumbre uma sociedade mais democrática e melhores condições de vida para todos.

Consideramos que as experiências e os resultados de pesquisas que se dedicaram/dedicam a pensar/vivenciar uma Educação Física culturalmente orientada na Educação Infantil, e acima mencionados, dialoga com os pressupostos da Sociologia da Infância presente nos documentos legais atuais. Mas também ampliam os referenciais teóricos para pensar a infância, as crianças, a Educação Infantil, a Educação Física e as práticas pedagógicas. Nos diferentes trechos destacados podemos identificar que os professores que atuaram na perspectiva cultural reconheceram o patrimônio cultural corporal das crianças, escutaram as suas vozes e valorizaram sua agência na produção e reprodução de significados que constituem as práticas corporais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Nunes (2018) as concepções de currículo, aprendizagem e plano de ensino na perspectiva cultural da Educação Física devem dialogar com a concepção de criança como agentes participantes da cultura. No dia-a-dia com as crianças e ao falarmos delas, somos movidos por uma compreensão da infância como dependência, essa perspectiva do adulto governar a criança está sendo naturalizada e deixa pouco espaço para pensa-las de outra forma, e também de questionar os processos que vieram a produzi-las desse modo (BUJES, 2001).

Entender a cultura como um campo de batalhas em que os grupos lutam frequentemente pelos seus significados (HALL, 1997) possibilita a potencialização dos sujeitos infantis. Pois ao considerar a criança um sujeito cultural (BUJES, 2001), elas também lutam pelos seus próprios significados. Possibilitar a compreensão dos aspectos que as regulam e as governam é permitir que elas construam outras formas de ver-se e narrar-se.

Com o aporte da teorização curricular pós-críticas podemos compreender a Educação Física como espaço para “vivência”, “análise”, “aprofundamento” e “ampliação” dos saberes alusivos às práticas corporais, (brincadeiras, ginástica, lutas, danças e esportes), dentre eles os significados que lhes são atribuídos durante a sua criação e recriação, pelos distintos grupos sociais, incluídos aqui os *bebês*, *crianças bem pequenas* e *crianças pequenas*^{ix}, público da Educação Infantil. Nesse sentido, acreditamos que as experiências com o currículo cultural na Educação Infantil, dialogam com os anúncios dos estudos sociais da infância em defesa da agência das crianças na produção e reprodução da cultura e dos seus modos de vida.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In. FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Org.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- BRASIL. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 2006*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.
- BRACHT, V A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 48, p. 69-88. Agosto/99
- BRACHT, V. *Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí, Editora UNIJUÍ, 2007.
- BUJES, M. I. E. *Infância e maquinarias*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- FERREIRA, Maísa. *Tênis: dá para jogar aqui?* Educação Infantil. Campinas, SP, 2018. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/> acesso em 10/08/2018.

- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.
- LOPES, A. C. Teorias Pós-críticas, política e currículo. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, nº 39, 2013, p. 7-23.
- MACEDO E. E. *Educação Física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na creche*. 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.
- MARTINS, R. L. D. R. O lugar da educação física na educação infantil / Rodrigo Lema. 2018. 211 f. Orientador: André da Silva Mello. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.
- MASELLA, M. B. Samba, samba, samba o lelê. In. NEIRA, M. G. (Org.) *Educação Física cultural: relatos de experiência*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. (p.155-167)
- MÜLLER, A.; MÜLLER A. Brincando na EMEI Jaguaré. In. NEIRA, M. G. (Org.) *Educação Física cultural: relatos de experiência*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. (p.39-49)
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.
- NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. (Orgs.) *Praticando Estudos Culturais na Educação Física*. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009 a.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação Física, currículo e cultura*. Phorte, 2009b.
- NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Os Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. *Educação Física cultural*. São Paulo: Blucher, 2016.
- NEIRA, M. G. *Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica*. 2ª ed. Jundiaí-SP: Paço, 2019.
- NEIRA, M. G. *Educação Física*. São Paulo: Blucher, 2011. (Coleção A reflexão e a prática de ensino; v.8).
- NUNES, M.L.F. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de educação física. In: FERNANDES, C. *Ensino Fundamental – Planejamento da prática pedagógica: Revelando Desafios, Tecendo Ideias*. Curitiba – PR, 2018.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª edição, 7ª reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.
- SILVA, T. T. da. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- SOUZA, M. M. N. “*Minha história conto eu*”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. 292f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2012.
- VIEIRA, A. Desconstruindo o normativo através das mochilas: existem outras possibilidades de ser? In. NEIRA, M. G. (Org.) *Educação Física cultural: relatos de experiência*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. (p.29-38)

Resumo

A Educação Física cultural, também chamada de currículo cultural, culturalmente orientado ou pós-crítico é uma proposta curricular recente, que nasceu nos primeiros anos do século XXI, em conexão com os desafios da contemporaneidade, entre eles as questões das diferenças, da inclusão e, sobretudo, da necessidade concreta de formar sujeitos históricos sensíveis à desigualdade que marca a sociedade brasileira e comprometidos com o estabelecimento de relações sociais verdadeiramente democráticas. Por isso, propõe as aulas de Educação Física Escolar como espaço para “vivência”, “análise”, “aprofundamento” e “ampliação” dos saberes alusivos às práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes) e os significados que lhes são atribuídos durante a sua criação e recriação, pelos distintos grupos sociais, incluídos os *bebês*, *crianças bem pequenas* e *crianças pequenas*, público da Educação Infantil. A produção acadêmico-científica aponta que a Educação Física na Educação Infantil ainda está pautada por pressupostos da Psicomotricidade e do Comportamento Motor, resultando em práticas,

predominantemente, diretivas que põem as crianças em posição de passividade, sendo enxergadas como um vir a ser (MARTINS, 2018). Como contraponto e alternativa apresentamos, a partir de uma reflexão teórica de caráter bibliográfico, experiências pedagógicas e pesquisas realizadas com o currículo cultural da Educação Física na Educação Infantil, que reconhecem o patrimônio cultural corporal das crianças, escutam as suas vozes e valorizam sua agência na produção e reprodução de significados que constituem as práticas corporais. Portanto, acreditamos se aproximar das concepções de criança e infância presentes nos documentos legais atuais (DCNEI e BNCC) que são referenciados nos estudos sociais da infância, e compreendem as crianças como sujeitos de direitos, atores sociais e agentes na produção e reprodução da cultura e dos seus modos de vida.

Palavras-chaves: Educação Física; Educação Infantil; Infância; Currículo Cultural.

GOOOLLAAAÇOOOOO! TEMATIZANDO O FUTEBOL NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DA PERSPECTIVA CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Marina Basques Masella – EMEI NELSON MANDELA

PRELEÇÃO

A tematização do futebol foi desenvolvida entre agosto e dezembro de 2018 no *Grupo Saturno*, que era composto por 29 crianças de 4, 5 e 6 anos, da Escola Municipal de Educação Infantil Nelson Mandela. Localizada no bairro do Limão, zona norte de São Paulo, a escola foi inaugurada em 1955, em 2016 recebeu a denominação atual por solicitação da comunidade, a partir de 2017 adotou agrupamentos multietários e em 2018 aderiu ao programa de educação integral da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME/SP.

As motivações para a tematização foram *o reconhecimento do patrimônio corporal cultural da comunidade e a articulação com o projeto pedagógico da escola*. Algumas crianças sempre brincavam de futebol nos horários de parque, vários objetos se tornavam bolas nos pés das crianças, muitas delas usavam camisas de times e falavam sobre o esporte na escola, contudo esses movimentos eram exclusivos dos meninos. Além disso, em 2018 ocorreu a Copa do Mundo de futebol, e alguns dias de jogos da seleção brasileira não houve suspensão de aulas e as partidas foram assistidas na escola, em momentos coletivos e festivos com todas as turmas reunidas em frente ao telão, esses acontecimentos também mobilizaram bastante as crianças em torno do tema. E mais, 2018 ainda foi o ano do centenário de Nelson Mandela, patrono da escola, e o projeto didático previa estudo sobre a vida de Mandela, que foi um líder político importante na África do Sul, e acreditava que *o esporte tem o poder de mudar o mundo, o poder de inspirar e de unir um povo de uma forma difícil de conseguir de outra maneira*^x por isso, apostou nos esportes, especialmente, no rugby e no futebol, como estratégia para unir o povo e combater os efeitos do *apartheid*.

A tematização se desenvolveu no momento destinado a cultura corporal, previsto na linha do tempo/rotina do grupo e foi conduzida pela professora do grupo com a colaboração de um professor de Educação Física^{xi}. Tivemos como referência os campos teóricos, princípios ético-políticos e procedimentos didáticos que caracterizam a perspectiva cultural da Educação Física segundo Neira e Nunes (2009); Neira (2014; 2018). Traçamos como objetivos iniciais vivenciar o futebol, ampliar e aprofundar conhecimentos sobre essa prática corporal e ficamos atentos aos acontecimentos, encontros, falas, silêncios e gestualidades das crianças que também produziram outras intenções, discussões e possibilidades.

INÍCIO DE PARTIDA

A primeira atividade proposta foi uma roda de conversa onde a professora anunciou que a tematização seria sobre o futebol. A partir daí...

Aisha - “mas no futebol não tem nada diferente”.

Allan - “tem sim”.

Várias crianças falam juntas - “tem o gol”, “tem pênalti”, “tem Juiz”, “tem falta”.

Prô - O que aconteceu no nosso planeta esse ano?

Silêncio

Prô - Qual foi o campeonato de futebol que aconteceu antes das férias?

Lucas - “campeonato brasileiro”.

Várias crianças - “*copa do mundo*”!

Prô - e o que é a copa do mundo?

Bia - “a copa do mundo representa o nosso país”.

Paula – “quem ganha a copa do mundo ganha um troféu”.

Prô - e quem ganhou a copa do mundo?

Várias crianças – “*a França*”!

Prô - e vocês conhecem alguma coisa da França?

Várias crianças - “tem uma torre”, “a Ladybug já foi na França”, “fala francês”.

Prô - vocês conhecem alguns jogadores da França?

Lucas - “Alaoui”.

Allan - “Mbappé é camisa 10”.

Prô - como eram os jogadores da França?

Aisha - “eles eram pretos”.

Isabelly - “eles eram brancos e negros”.

Aisha - “tinha um “negão” de barba”.

Pro EF - A pró Marina disse que vocês assistiram jogos da copa aqui na escola?

Várias crianças - “sim”!

Pro EF - E pra quem vocês torceram?

Varias crianças - “Brasil, Brasil, Brasil”!

Pro EF - porque vocês torceram pelo Brasil?

Crianças - “porque é nosso time”, “nosso país”.

Pro EF - então vocês torceram pelo Brasil por que são Brasileiros?

Crianças - “sim”!

Pro EF - todo mundo nessa turma nasceu no Brasil?

Crianças - “sim”!

Criança - “prô o Yheyson nasceu no Brasil?”.

Prô - Yheyson, você lembra o nome do país que você nasceu?

Yheison - “Abraão e Angélica”.

Prô - Esse é o nome dos pais do Yheyson, eles não nasceram no Brasil eles nasceram na Bolívia.

Criança - “é boliviano”!

Pro EF - então agora que o Yheyson tá aqui, quando ele crescer ele vai poder jogar no Brasil e na Bolívia. O que vocês acham?

Prô - O Yheyson pode jogar no time do Brasil ou da Bolívia?

Crianças - “na Bolívia”,

Criança - “nos dois”,

Criança - “em qual ele quiser”.

Pro EF - será que todos os jogadores da seleção brasileira nasceram no Brasil?

Crianças - “*sim*”!

Pro EF - e da França, será que todos nasceram na França?

Crianças - “*sim*”!

Pro EF - como a gente pode saber isso?

Criança - “pode ver no Google”.

Prô - então a gente pode fazer uma pesquisa.

Pro EF - Vamos aprender futebol com a França porque eles são os melhores.

Bia - “não o Brasil é melhor”.

Prô – “eu acho que pode aprender com os dois”.

No encontro seguinte dividimos a turma para fazer as pesquisas, um grupo saiu da sala para usar computadores e acessar a internet e o outro ficou na sala acessando jornais e revistas. As pesquisas extrapolaram informações sobre a nacionalidade dos jogadores brasileiros e franceses, especialmente, no contato com os jornais e revistas. As crianças foram incentivadas a identificar elementos do futebol e enquanto manipulavam os materiais identificaram jogadores (Neymar, Mbapê, Pelé...), o juiz, os times (Corinthians, Brasil, França, Palmeiras...), a torcida, o gol, mostravam e falavam para os colegas e para o professor. (ver fotos 1, 2 e 3).

Depois das pesquisas selecionamos um texto da revista Placar que destacava e celebrava a diversidade étnico-racial da equipe francesa como um dos pontos fortes para a conquista da taça e mencionava como um dos aspectos positivos dos processos migratórios. No período estavam em evidência os movimentos contrários e discursos radicais propondo construção de muros e outras medidas para conter a imigração. No Brasil notícias diárias sobre a entrada de venezuelanos pela fronteira, as dificuldades e conflitos em Pacaraima/RR. Conversamos com as crianças sobre esses movimentos migratórios, e mais uma vez o Yheison e sua família foram considerados em nossa conversa como um exemplo dessa realidade. (ver fotos 4,5 e 6)

A próxima atividade foi uma vivência do futebol na quadra da escola, a professora falou com as crianças que faziam o jogo na quadra e perguntou como elas iam se organizar. Animadas com a proposta as crianças disseram que era só dividir os times e jogar. Ao chegarem à quadra logo pegaram a bola e iniciaram o jogo. Corre, puxa, cai, todo mundo em cima da bola, cai, levanta, chora, reclama, chuta, grita, empurra, chuta novamente, correria atrás da bola... Muitas coisas aconteceram. Depois da vivência uma roda de conversa onde as crianças falaram sobre as coisas que aconteceram, a professora anotou e fez questões produzindo um registro coletivo. (ver foto 7).

Programamos para os momentos seguintes a assistência de trechos de jogos de futebol profissional masculino e feminino e durante a exibição dos trechos desafiamos as crianças a prestarem atenção no que acontecia e conversamos sobre elementos do jogo, especialmente, sobre as regras na medida em que aconteciam nos jogos em assistência, por exemplo, as faltas, a barreira, o pênalti, lateral, tiro de meta, escanteio. Também fizemos outro momento de conversa sobre as regras básicas, antes da segunda vivência de jogo utilizando um tabuleiro de jogo de botão. (ver fotos 8 e 9)

Antes de iniciar a segunda vivência do jogo...

Sophia - “antes de jogar precisamos do aquecimento”.

Crianças imitam os movimentos da Sophia.

Allan – “os jogadores fazem assim oh”!

Crianças imitam o Allan.

Pro EF – para que serve o aquecimento?

Criança – “para não ficar cansado”.

Criança – “para não se machucar”.

Criança – “para jogar mais tempo”.

Pro EF – Da outra vez que jogamos não fizemos aquecimento. Vocês ficaram cansados?

Crianças – “Não”.

Paula – “Um pouco”.

Criança – “Eu também, um pouco”.

Pro EF – Aqui na escola precisa de aquecimento ou só os jogadores profissionais?

Crianças – “Só os profissionais”.

Paula – “todas as pessoas precisam fazer aquecimento”.

Pro EF – Vocês concordam com a Paula? Quem concorda levanta o braço.

Crianças erguem os braços.

Pro EF - quem não concorda levanta o braço.

Crianças erguem os braços.

Allan discordou da Paula, mas na hora de explicar porque falou que era importante fazer o aquecimento.

Pro EF – parte do grupo acha importante e parte do grupo não acha importante, e agora? Vamos investigar mais sobre isso?

Pro – Acho que sim, podemos investigar mais sobre isso depois.

Na hora do jogo, as atividades anteriores pareceram não ter surtido nenhum efeito para a maioria das crianças, mais uma vez: correria atrás da bola, chute, empurra-empurra, choro, reclamação, gol, mão, vale, não vale. Na conversa final, as crianças reivindicaram a presença do juiz e reclamaram dos colegas que batem e não tocam a bola para ninguém. Escolhemos alguns vídeos de animação^{xii} para os momentos seguintes, onde os personagens vivem situações parecidas com as que as crianças vivenciaram, especialmente, as questões de coletividade e “fome de bola”.

No dia seguinte na roda inicial as meninas do grupo iniciaram manifestações contrárias ao futebol, uma criança falou “*futebol não*” e foi seguida por outras meninas do grupo, mas logo o coro foi abafado pelos meninos que falaram “*futebol sim*”. Como a professora do grupo não estava presente nesse dia, combinamos com as crianças de conversar no próximo dia se era o momento de terminar o futebol, mas garantimos a realização da atividade prevista que era a assistência dos vídeos.

Surpresos com a reação das meninas, que até então participavam e demonstravam interesse nas atividades, decidimos propor uma atividade que articulava mais a tematização do futebol com o projeto de estudo sobre a vida de Nelson Mandela, por considerar que as crianças estavam bem envolvidas na investigação da biografia e na produção do livro sobre ele, que representa uma figura de afeto para toda a comunidade. Programamos a visualização de imagens projetadas em PowerPoint onde Mandela aparecia em contextos e com pessoas ligadas ao futebol e conversamos com as crianças sobre a relação dele com os esportes e com o futebol. (ver foto 10)

Também realizamos com as crianças, em diferentes momentos da tematização, atividades onde visualizamos, vivenciamos e conversamos sobre diferentes tipos de futebol, das diferentes formas de participação no futebol e das diferentes pessoas que participam dessa prática corporal. Fizemos leituras de imagens e vídeos onde essa diversidade de tipos e sujeitos estava evidente. (ver fotos 11, 12, 13, 14, 15 e 16).

Destacamos a participação de pessoas com deficiência e pensamos com as crianças como a Giovanna, uma criança com deficiência múltipla e usuária de cadeira de rodas, poderia participar do

nosso futebol. No início as crianças chegaram a dizer que não era possível ela jogar, depois se lembraram de um dos vídeos que assistimos onde tinham pessoas em cadeiras de roda jogando e propuseram ajudar a Giovanna empurrando a cadeira e fazendo uma proteção para colocar na cadeira. (ver fotos 17 e 18)

Também propusemos para as crianças conversar com uma pessoa que trabalha com futebol, eles gostaram da ideia e sugeriram o Neymar e a Marta, mas nós convidamos a Aline, professora de Educação Física e árbitra de futsal do quadro oficial da FIFA. No dia que Aline foi à escola organizamos um primeiro momento de conversa, onde as crianças puderam fazer perguntas sobre o trabalho dela como árbitra e também sobre as regras. Além disso, as crianças pediram para Aline apitar o jogo. Antes elencamos com as crianças algumas perguntas que elas gostariam de fazer e elas sugeriram: “*existe cartão verde? O que ele faz? Carrinho é falta?*”. Nós sugerimos perguntar se existem mais juízes = árbitros homens ou mulheres, o Pedro com feição bem brava disse “*na televisão que eu vejo futebol só tem juízes homens e homens jogando*”. Concordamos com ele e a prô disse: “porque será que é assim? Será que a gente pode perguntar isso também para Aline?” As crianças concordaram que sim e esse também foi um assunto em nossa conversa com a Aline. (ver fotos 19, 20, 21)

Decidimos com as crianças finalizar a tematização com um jogo convidando colegas de outras turmas e alguns adultos, funcionários e professoras para participar. As crianças decidiram que nesse dia deveria ter equipe de arbitragem, equipe médica, banco de reservas, técnico e torcidas. As crianças escolheram quais papéis queriam desempenhar e trocaram de funções durante a partida. (ver fotos 22 e 23)

CONCLUSÕES

Estudar o futebol e outras práticas corporais na perspectiva do currículo cultural da Educação Física implica oportunizar que os sujeitos possam “analisar”, “ampliar” e “aprofundar” o conhecimento por meio do diálogo entre as múltiplas lógicas que permeiam os diferentes grupos sociais, e que veiculam seus significados por meio da cultura corporal. (NEIRA; GRAMORELLI, 2017) A cultura corporal é aqui entendida como um campo de luta pelo controle do significado, expressa na intencionalidade comunicativa da gestualidade humana (NEIRA; NUNES 2009). Ou seja, cultura corporal é a parcela da cultura geral que abrange um amplo cabedal de conhecimentos alusivos às práticas corporais (brincadeiras, ginástica, lutas, danças e esportes), dentre eles os

significados que lhes são atribuídos pelos distintos grupos sociais durante a sua criação e recriação (NEIRA, 2011).

Consideramos que ao longo da tematização conseguimos vivenciar o futebol de muitas maneiras, e assim ampliamos e aprofundamos os conhecimentos sobre essa prática corporal. Dos encontros emergiram muitas questões, entre elas, as de gênero e de deficiência se destacaram. Ressignificamos a prática corporal, principalmente os modos de jogar, considerando a participação de todas as pessoas. Os registros nos permitem socializar a experiência e fabular sobre acontecimentos que reconfiguraram, ainda que temporariamente, o cotidiano escolar e nossas experiências, e também nos permitem avaliar essa experiência como um GOOOLLLAAAÇÇOOO!

REFERÊNCIAS

NEIRA, M. G. *Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas*. São Paulo, Editora Melhoramentos, 2014. (Como eu ensino).

NEIRA, M. G. *Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica*. 1ª ed. Jundiaí, SP: Paço, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. *Educação Física, Currículo e Cultura*. São Paulo, Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física*. São Paulo: Blucher, 2011. Coleção A reflexão e a prática de ensino; v.8.

NEIRA, Marcos Garcia; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v. 20, n.2, p. 321-332, abr.jun. 2017.

ANEXOS¹

Fotos 1, 2 e 3. Pesquisas em internet, jornais e revistas.

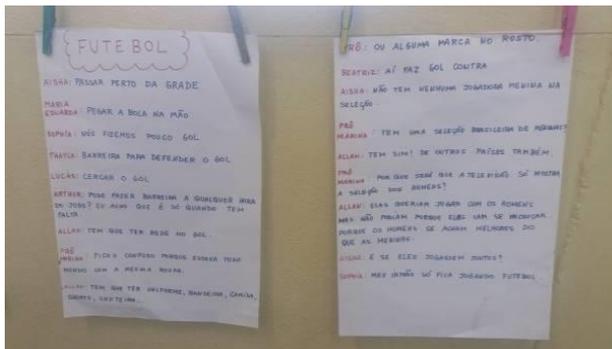


Fotos 4, 5 e 6. Roda de leitura e conversa.



¹ Fotos das atividades – todas as fotos foram produzidas pelos autores do texto e fazem parte do acervo pessoal dos mesmos e também do acervo da unidade escolar.

Foto 7. Registro de roda de conversa



Fotos 8 e 9. Assistência de trechos de jogos e conversa sobre regras com tabuleiro



Foto 10. Visualização e leitura de imagens na sala de multimídia.

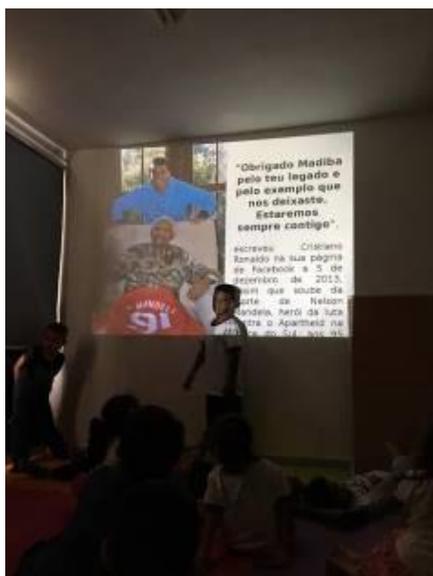


Foto 11. Futebol no videogame



Foto 12. Golzinho no gramado



Foto 13. Futsal



Foto 14. Pebolim



Foto 15. Futebol de Botão



Foto 16. Futebol com bolinha



Fotos 17 e 18. Produção da proteção e vivência do Futebol com a cadeira de rodas



Fotos 19, 20, 21. Visita da professora e árbitra Aline.



Fotos 22 e 23. Vivência final



Resumo

Neste relato de prática apresentamos uma tematização do futebol que se desenvolveu entre agosto e dezembro de 2018 no *Grupo Saturno*, composto por 29 crianças de 4, 5 e 6 anos da Escola Municipal de Educação Infantil Nelson Mandela, localizada no bairro do Limão, zona norte de São Paulo. As motivações para a tematização foram o *reconhecimento do patrimônio corporal cultural da comunidade* e a *articulação com o projeto pedagógico da escola*. Os objetivos foram vivenciar o futebol, ampliar e aprofundar conhecimentos sobre essa prática corporal e problematizar os modos de jogar das crianças. A tematização se desenvolveu no momento destinado a cultura corporal, previsto na linha do tempo do grupo, em média 45 minutos uma vez por semana, e foram conduzidas pela professora regente (pedagoga), em parceria com um professor de Educação Física, e teve como referência a perspectiva cultural da Educação Física. Durante a tematização realizamos diversas atividades de ensino, entre elas: rodas de conversa, vivências corporais, assistência de vídeos, produção de registros escritos e desenhos, pesquisas em internet, jornais e revistas, entrevista, leituras de textos e imagens, etc. Foram problematizadas questões de gênero e deficiências e as crianças acessaram diferentes conhecimentos relacionados e prática corporal (futebol, futsal, golzinho, bobinho, embaixadinha, pebolim, futebol de botão, futebol de videogame, futebol de 5, futebol de 7, Power soccer, e outros) e resignificaram representações, principalmente, quanto aos modos de jogar e a participação de todas as pessoas. Os registros (áudio, vídeos, fotografias, desenhos, painel, textos e anotações) e a avaliação permitiram socializar a experiência e fabular sobre acontecimentos que reconfiguraram temporariamente o cotidiano escolar.

Palavras-chave: Futebol; Educação Física; Educação Infantil; Currículo Cultural;

“JONGO: UMA RODA PELA IGUALDADE” TEMATIZANDO O JONGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carolina Gitahy Hamburger – EMEI NELSON MANDELA

INTRODUÇÃO

A tematização do Jongo foi desenvolvida entre fevereiro e agosto de 2019 no *Grupo Clementina de Jesus*, que era composto por 30 crianças de 4 e 5 anos, da Escola Municipal de Educação Infantil Nelson Mandela. Localizada no bairro do Limão, zona norte de São Paulo, a escola foi inaugurada em 1955, em 2016 recebeu a denominação atual por solicitação da comunidade depois de ter sofrido um ataque racista por conceber um projeto político pedagógico baseado na lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

A escola desenvolve o trabalho com a lei desde 2011 e entende que o Brasil padece de um racismo estrutural que afeta as pessoas de diversas formas desde a primeira infância. Tanto na mídia como nas escolas, a maneira como as figuras negras e os elementos de suas culturas são apresentados e representados pode determinar com que aspectos as crianças vão construir suas identidades e referências. A história do Brasil, tal como narrada até os dias de hoje, apagou traços fundamentais da luta das pessoas negras e suas contribuições para formação das áreas cultural, social, econômica e política nacional. Acreditamos ser dever da escola recontar essa história e garantir representatividade valorizando a negritude e desconstruindo estereótipos.

Considerando que a valorização da cultura brasileira de matriz africana é urgente em uma sociedade que, apesar de majoritariamente negra, discrimina, marginaliza e até criminaliza suas práticas, as motivações para a tematização do Jongo foram *o reconhecimento do patrimônio corporal cultural brasileiro de matriz africana e a articulação com o projeto pedagógico da escola*. Além disso, corroboraram para as escolhas do tema e a condução do estudo as exigências da lei 10.639/03 e a influência da perspectiva cultural da Educação Física (NEIRA; NUNES, 2009; NEIRA, 2018).

Todos os anos, o grupo de professoras e a gestão escolhem um tema para o projeto didático a ser desenvolvido pelas turmas. Em 2019, cada turma foi batizada com o nome de uma mulher negra importante para história e cultura do Brasil e o início do projeto se deu pelo estudo da vida de cada uma delas. O *Grupo Clementina de Jesus*, em seu percurso de pesquisa, descobriu que ela tem uma forte relação com o Jongo. A partir de então, escolhemos tematizar essa prática, especialmente,

no momento destinado a cultura corporal previsto na linha do tempo/rotina do grupo (45 minutos semanais).

TEMATIZAÇÃO

O disparador para o início da pesquisa sobre a Clementina de Jesus foi um presente enviado para as crianças da turma. Era um lenço, tal qual Clementina usava na cabeça, e um tambor acompanhados do escrito “Rainha Quelé”. Depois de levantar hipóteses acerca do significado desses presentes e de quem seria “Rainha Quelé”, fizemos uma pesquisa na internet e descobrimos que se trata de um apelido carinhoso atribuído a Clementina de Jesus. Nesse mesmo dia, tomamos conhecimento da música intitulada “Rainha Quelé”, de Dona Ivone Lara.

No decorrer da semana, depois de escuta-la diversas vezes, paramos para analisar sua letra com o apoio de um cartaz (ver foto 01) e destaquei uma estrofe que diz: “Vejo a lua prateada, no *terreiro de jongueiro*, escutando a sua voz, praguejando o cativeiro”. Então questionei: “*Alguém tem alguma ideia do que seja terreiro de jongueiro?*”. Algumas respostas foram: “*Eu acho que terreiro é onde as pessoas vive e fica tomando ar e fica brincando o dia inteiro*”, “*Eu acho que é casa*”. Em seguida perguntei: “*O que vocês acham que é Jongo, de jongueiro?*”. Uma criança respondeu: “*Jongo é tipo uma ginga. Tipo, ano passado eu aprendi com a prô Alice que é ginga. Eu acho que naquela época eles gingavam.*” Essa criança estabeleceu uma relação entre as palavras Jongo e ginga porque havia participado de vivências de capoeira no ano anterior.

Ao constatar que ninguém sabia ao certo o que era Jongo, perguntei o que poderíamos fazer para descobrir. As crianças que já estavam na escola no ano anterior e, portanto, já tinham familiaridade com a ação investigativa, disseram: “*Temos que pesquisar!*”. Sugeriram algumas formas de pesquisa: na internet, na sala de leitura, perguntando para as pessoas, entre outras. Decidimos fazer entrevistas, primeiro na escola (ver fotos 02 e 03) e depois no entorno do bairro (ver fotos 04 e 05). A pergunta formulada pelas crianças foi: “*Você sabe o que é o Jongo? É jongueiro?*”.

Na escola, as respostas das pessoas que sabiam o que era o Jongo variaram entre: é uma dança, é uma dança de origem africana e é uma dança muito antiga. Na semana seguinte, fizemos a mesma pergunta para pessoas que transitavam no entorno da escola. Nenhuma das pessoas entrevistadas sabia o que era o Jongo. Nesse dia, uma criança falou: “*Prô, a gente precisa contar pra todo mundo que é uma dança*”. Respondi que realmente precisávamos contar para as pessoas sobre o Jongo, mas que antes era necessário sabermos mais sobre ele.

Dando continuidade à nossa investigação, propus uma pesquisa na internet. (ver foto 06) Fomos até a sala das professoras onde havia quatro computadores disponíveis. As crianças se revezaram em duplas e foram convidadas a digitar a palavra JONGO no campo de busca de imagens no Google. Quando apareciam as imagens, imediatamente as crianças identificaram: “*É uma dança! Ô, prô, Jongo é uma dança!*”. Conforme apreciavam as imagens, eu as provocava com perguntas do tipo: o que vocês estão vendo nessa imagem? O que mais chamou sua atenção nessa? Você já viu isso em algum lugar? Etc.

De volta à sala, perguntei para o grupo o que haviam descoberto durante a pesquisa na internet.

“Eu vi um monte de mulher dançando de vestido e saia”.

“Eu vi na pesquisa do computador, aí eu vi uma criança dançando com um vestido e um tambor.”

“Eu vi pessoas dançando em volta de uma fogueira”

“Eu vi todo mundo fazendo música”

“Eu vi com a Isabelly que a gente viu duas fotos, uma era colorida e a outra meio branca, aí era uma roda. Circular, circular.”

“Eu vi que tava descalça”

No encontro seguinte, mostrei imagens impressas selecionadas na pesquisa no Google. As crianças logo reconheceram as imagens e voltaram a apreciá-las. “*Eu acho que esse tamborzinho aqui é da Rainha Quelé*”, disse uma criança relacionando o tambor da roda de Jongo ao presente que haviam ganhado sobre a Clementina de Jesus. “*Prô, por que eles tão dançando no meio? Prô!!! Eu tava certa, o Jongo é a capoeira!*” concluiu a mesma criança que havia associado Jongo a ginga.

Propus que as crianças fizessem uma pintura inspirada no que tinham de referência sobre o Jongo até agora. Em suas produções, as crianças puderam retratar suas impressões sobre os elementos relacionados ao Jongo. Apareceram rodas, fogueiras, pessoas de saia, tambores. O passo seguinte da nossa investigação foi assistir a um vídeo de uma roda de Jongo. Durante uma conversa sobre o que haviam assistido as crianças compartilharam:

“Eu vi gente dançando. É tipo o samba! Porque é uma dança muito antiga”.

“Eu vi pessoas tocando o tambor”

“Eu vi um homem e uma mulher dançando no meio da roda”

“Eu vi pessoas dançando com antiga de um tempo atrás. Girando, girando.”

“Eu vi que eles dançavam assim ó:”

O que era apenas imagens estáticas ganhou som e movimento. A partir dessa experiência, as crianças começaram a levar para o corpo as novas referências apresentadas na pesquisa associando-as com seus repertórios pessoais.

No encontro seguinte, na quadra, disponibilizei para as crianças os elementos do Jongo que haviam sido observados durante os momentos da pesquisa: saias de chita, tambores, fogueira (que construímos com galhos e papéis crepom) (ver fotos 07 e 08). Propus que experimentassem esses elementos ao som de músicas de Jongo. A saia ganhou destaque. Todas as crianças quiseram vestir, dançar e girar para vê-la rodar. Durante essa vivência, uma criança disse: “*Prô, parece o pagode! Minha mãe adora pagode. Pagode é tipo samba*”.

Na semana seguinte, repetimos a vivência. Combinamos de dançar em roda no começo experimentando a maneira como havíamos observados no vídeo e nas fotos. Em seguida, as crianças foram convidadas mais uma vez a registrar o que haviam vivido. Para isso, foram disponibilizados materiais de desenho, retalhos de chitas e galhos (ver foto 09).

Após as pesquisas e vivências iniciais, em roda, lancei a pergunta: *o que nós aprendemos até agora sobre o Jongo?* As crianças listaram mais uma vez tudo o que já sabiam. No meio as falas, uma criança disse: “*A gente acha que é uma dança africana, mas a gente quer ter certeza*”. Dando ouvidos a essa fala, senti que era hora de *aprofundar e ampliar*^{xiii} os conhecimentos sobre o Jongo e as características dessa prática corporal.

Para isso, contei com o conteúdo de uma matéria da revista *Ciências Hoje* intitulada “Jongo, avô do samba”. Preparei cartões com as informações e imagens principais trazidas na revista. Dispus no centro da roda os elementos do Jongo que eles tinham vivenciado: saias, tambores, fogueira e coloquei cada cartão junto de um desses elementos. Antes de começar, contei para as crianças sobre a matéria e mostrei a revista. As crianças ficaram em volta da roda e, cantando uma música do Jongo, sorteie algumas crianças. Cada criança sorteada escolhia um cartão para que eu lesse e mostrava para a turma. Depois, colamos os cartões em um papel craft para compor um cartaz. (ver fotos 10, 11 e 12).

As informações apresentadas nessa atividade, além de trazerem novos conhecimentos, conferiram sentido a muitas coisas que as crianças já haviam visto e vivido sobre o Jongo e também durante o projeto sobre Clementina de Jesus. Por exemplo, ao lerem o cartão que dizia que “Os

africanos e as africanas escravizados/as vindos de regiões como Angola e Congo que desembarcaram no Rio de Janeiro e São Paulo trouxeram consigo a cultura da roda de Jongo” as crianças puderam associar essa informação à história da vinda das/os africanas/os para o Brasil que lhes foi contada pela *Turma Dandara*^{xiv} durante a investigação sobre a vida de Clementina.

Com objetivo de acessar representações do Jongo em outras linguagens, fizemos a leitura do livro “Jongo”, de Sônia Rosa com ilustrações de Rosinha Campos. É um livro^{xv} curto com bastantes ilustrações que conta a história de um menino que, desde a barriga, vivia as rodas de Jongo. A leitura do livro foi feita em uma roda próxima ao nosso cartaz, dessa forma, foi possível estabelecer relações imediatas entre o que aparecia no livro e as informações contidas no cartaz. E também exibimos o “documentário social Jongo”^{xvi}, que retrata a comunidade de Jongo Dito Ribeiro, onde as crianças tiveram a oportunidade de ouvir e aprender sobre o Jongo a partir da fala de quem o vive.

Nessa toada, também convidamos a jongueira Aninha que no ano anterior havia feito uma vivência sobre ancestralidade com as professoras, para propor uma vivência com a turma. Quando contei às crianças que receberíamos a visita de uma Jongueira elas ficaram muito animadas. Para nos preparar para essa visita, fizemos um levantamento dos conhecimentos acessados até então e depois as crianças elaboram perguntas que gostariam de fazer a ela.

“A gente ainda não sabia o que era o Jongo então a gente pesquisou e descobriu o que que era.”

“Era mulheres dançando descalças”

“Eu vi que tinha tambores e música tipo o samba”

“A gente foi lá fora e perguntou: você sabe o que é o Jongo?”

“Eu lembro que você trouxe aquela revista que tava escrito do ladinho: o avô do samba!”

“Eu vi a África ali!”

“A África é da onde os avó da Clementina veio. Mas não é África do Sul, mas é tipo África do Sul”.

“Depois a gente viu os tambores aqui ó: o pequeno, o médio e o grande. Que nem tava fazendo aqui na África. Tava aqui na África os tambor”.

“Eu lembro daquele livro da Semente da África”

Ao final, as perguntas elaboradas para Aninha foram:

Onde as pessoas escravizadas trabalhavam?

No lugar onde você faz Jongo tem fogueira?

Você conhece a Clementina?

Você dança na roda de Jongo?

Por que as rodas de Jongo só podiam ser à noite?

No dia da visita, Aninha chegou caracterizada: de saia e descalça. As crianças logo apontaram para isso: “*Por que você tá descalça?*”, “*Você tá de saia?*”. Aninha explicou que o Jongo se dança descalça e a saia é um elemento importante para dançar. Sentada em roda, Aninha contou a história da vinda das/os africanas/os para o Brasil. Mais uma vez as crianças puderam reviver essa história já contada pela Turma Dandara. Dessa vez, contada da boca de uma Jongueira que relatou que, nessa vinda, elas/eles trouxeram o Jongo.

Nesse momento as crianças puderam associar essa informação a outro conhecimento produzido durante a investigação sobre Clementina. Em determinado momento, depois de descobrir que seus avós vieram da África escravizados, nos questionamos: o que os avós da Clementina, e outras africanas e africanos, trouxeram consigo para o Brasil? Concluímos que, as africanas e africanos, na época da escravidão, trouxeram consigo para o Brasil sua cultura e conhecimento. A partir dessa fala da Aninha, as crianças puderam associar o Jongo à cultura e ao conhecimento trazido pelos africanos e africanas.

Em seguida, ela respondeu as perguntas elaboradas pelas crianças e depois sugeriu que vestissem as saias. Nesse momento, contou que a saia deve ser sempre vestida por cima da cabeça e nunca por baixo, pelos pés. Ensinou os passos do Jongo e explicou a importância de permanecermos sempre em roda. Disse que antigamente era preciso ficar em roda para proteger uns aos outros.

Consideramos que a vivência com a Aninha foi muito significativa em vários sentidos. Além dela apresentar mais informações sobre o Jongo e ensinar os passos a figura dela, mulher negra, em lugar de destaque, de autoridade da prática estudada é bastante importante quando queremos tratar a representatividade. (ver fotos 13 e 14)

Na semana seguinte, a professora Cris, da *Turma Dandara*, que faz aulas de percussão e toca Jongo, sugeriu que eu convidasse seu professor para tocar e cantar com as crianças. Paulinho veio trazendo seu tambor. A professora Cris também participou da vivência. Ele apresentou para as crianças diversos pontos^{xvii}. Mostrou como são o ritmo no tambor e também os passos. Deixou que

as crianças tocassem e dançou com elas. O tambor e os pontos foi o que teve mais destaque dessa vivência. A partir desse dia, as crianças passaram a batucar em tudo quanto é lugar (nas mesas, nas panelas do parque, nas pernas) e cantar as músicas aprendidas.

A vivência com o Jongueiro Paulinho se deu na última semana de aula em julho. Quando voltamos às aulas em agosto, tínhamos que preparar nossa apresentação para a festa que aconteceria na terceira semana. Passamos a nos dedicar a elaboração da nossa dança. As crianças decidiram criar uma coreografia para a música “Muriquinho Pequenininho”, da Clementina de Jesus e, em seguida, fazer uma roda de Jongo com os passos que aprenderam com Aninha e Paulinho. Tomamos uma decisão importante de fazer nossa apresentação na calçada da escola, já que, quando fizemos a pesquisa no entorno da escola, ninguém sabia o que era o Jongo, tivemos a ideia de mostrar a todas e todos o que havíamos aprendido sobre o Jongo.

Durante o processo de elaboração da dança e dos ensaios, as crianças começaram, espontaneamente, a improvisar pontos com base naqueles apresentados por Paulinho.

“A Prô Cris é uma jongueira

Ela toca com o Paulinho

Ela toca com o Paulinho, Ai meu deus do Céu.

Ela toca o tambor”

A apresentação no dia na festa foi um sucesso! Foi bastante emocionante para nós e para as crianças apresentar o resultado de um processo tão rico e significativo. As crianças estavam apropriadas e desinibidas. Dançaram e cantaram com propriedade. As famílias e a comunidade que assistiram à apresentação na calçada também se mostraram bastante comovidas. Foram convidadas a cantar e dançar junto das crianças. (ver fotos 15, 16 e 17).

Mesmo depois da festa, no decorrer do ano, em diversos momentos do dia as crianças dançavam e cantavam o Jongo. Às vezes pediam para que eu organizasse uma roda de Jongo, mas normalmente elas mesmas começavam a cantar e se aglutinar para dançar. Fazem desenhos que remetem ao Jongo e sempre que veem algo que os remete a essa prática, fazem questão de apontar. É evidente como foi um percurso significativo carregado de novos aprendizados e referências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo, foi muito interessante constatar as teias de conhecimentos que as crianças vão tecendo ao estabelecer relações entre algo novo que se apresenta e algum

conhecimento construído anteriormente. Considerando que o projeto pedagógico da escola prevê a valorização da cultura brasileira de matriz africana, as crianças têm oportunidades de criar um referencial consistente nesse sentido.

As crianças acessaram diferentes significados relacionados a essa prática corporal e aos seus praticantes; puderam ler e escrever sobre o jongo a partir de diferentes referências; ampliaram e aprofundaram conhecimentos sobre a prática e os praticantes; produziram registros e resignificaram a dança em diferentes oportunidades e momentos da tematização, apropriando-se e recriando as músicas, os pontos, as formas de dançar, as gestualidades empregadas na dança, os usos dos elementos característicos das danças, etc. Por isso, acreditamos que a tematização do Jongo foi uma experiência muito rica e potente para valorização da cultura africana e brasileira pelas crianças pequenas da turma Clementina de Jesus e toda comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Presidência da República, 2003.

NEIRA, M. G. *Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica*. 1ª ed. Jundiaí, SP: Paço, 2018.

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

ROSA, S. Jongo. Editora Pallas, 2ª edição, 2013. Coleção Lembranças Africanas. Ilustração: Rosinha Campos.

ANEXOS²

Foto 01. Análise da música



² Fotos das atividades – todas as fotos foram produzidas pelos autores do texto e fazem parte do acervo pessoal dos mesmos e também do acervo da unidade escolar.

Fotos 02 e 03. Pesquisa na escola. “Rainha Quelé”.



Foto 04 e 05. Pesquisa no entorno da escola



Foto 06. Pesquisa na Internet.



Fotos 07 e 08. Vivência com elementos



Foto 09. Registros das crianças



Fotos 10, 11, 12. Jogo com conteúdo de revista, leitura e montagem de cartaz.



Fotos 13 e 14. Visita da jongueira Aninha – entrevista e vivência



Fotos 15, 16 e 17. Dia da festa – apresentação da turma e dança com as famílias.



Resumo

Este relato de prática apresenta a tematização do Jongo, manifestação cultural de matriz africana típica do sudeste do Brasil, que se desenvolveu entre fevereiro e agosto de 2019 no *Grupo Clementina de Jesus*, composto por 30 crianças de 4 e 5 anos da Escola Municipal de Educação Infantil Nelson Mandela, localizada no bairro do Limão, zona norte de São Paulo. As motivações para a tematização foram a *valorização do patrimônio corporal cultural brasileiro de matriz africana*, a *lei 10.639/03* e a *articulação com o projeto pedagógico da escola*. Os objetivos foram conhecer e vivenciar o Jongo ampliando os conhecimentos e significações sobre os elementos que o constituem e sua relação com a história do Brasil e a formação da cultura brasileira. A tematização se desenvolveu em diferentes territórios de aprendizagem, especialmente, os momentos de cultura corporal, artes e registros, previstos na linha do tempo do grupo, e foi conduzida pela professora regente (pedagoga), que também convidou representantes da prática corporal para participar em alguns momentos. Durante o estudo da prática corporal foram realizadas diversas atividades de ensino, entre elas: rodas de conversa, entrevistas com a comunidade do entorno, pesquisas em internet, livros e revistas, vivências corporais, assistência de vídeos, produção de registros escritos e desenhos, leituras de textos e imagens, vivências com praticantes do Jongo, etc. As crianças tiveram a oportunidade de tecer uma teia de conhecimentos sobre o Jongo, os elementos que o constituem (roda, música, tambores, pontos, saias, dança, fogueira) e seus significados, a história do Brasil e a constituição de sua cultura. Os registros (áudio, vídeos, fotografias, desenhos, textos e anotações) e a avaliação permitiram compartilhar a experiência e promover reflexões sobre as escolhas curriculares que tecem o referencial cultural do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Jongo; Educação Física; Educação Infantil; Currículo Cultural; Educação Antirracista.

Notas de fim

- ⁱ Bolsista CAPES - Apoio financeiro recebido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES.
- ⁱⁱ Bolsista CAPES - Apoio financeiro recebido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES.
- ⁱⁱⁱ Mais recentemente outros grupos estão sendo formados em virtude da atuação de participantes do GPEF em outras instituições, como é o caso do Grupo Transgressão da UNICAMP, coordenado pelo professor Mário Nunes, coautor da proposta e também de Maísa Ferreira coautora no texto.
- ^{iv} O currículo cultural também está influenciado por outras teorias, pós-críticas, especialmente, pelo Multiculturalismo Crítico, pós-estruturalismo, pós-colonialismo e filosofia da diferença. Considerando o espaço restrito desse texto destacamos os Estudos Culturais por considerarmos que exerce maior influência desde a concepção da proposta até o presente momento.
- ^v A diferença aqui é considerada como acontecimento e criação, produzindo outras formas de escolarização.
- ^{vi} Em trabalho recente Neira (2019) destacou como procedimentos didáticos: mapeamento, leitura, vivência, ressignificação, ampliação, aprofundamento, registro e avaliação.
- ^{vii} Neira (2019) destacou os seguintes princípios presentes na prática de docentes que colocam o currículo cultural em ação: reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade; articulação com o projeto pedagógico da escola; justiça curricular; descolonização do currículo; evitar incorrer no daltonismo cultural; e ancoragem social dos conhecimentos.
- ^{viii} www.gpef.fe.usp.br
- ^{ix} Nomenclatura utilizada na Base Nacional Curricular Comum da Educação Infantil.
- ^x Trecho mencionado em discurso de Nelson Mandela durante copa do mundo de rugby de 1995.
- ^{xi} O professor desenvolve pesquisa de doutorado em Educação e a participação na atividade fazia parte do seu trabalho de campo.
- ^{xii} Caillou e o Futebol - <https://www.youtube.com/watch?v=O10bY9UNnCU>; Neymar Jr - https://www.youtube.com/watch?v=aUZse4v4F4&list=PLWduEF1R_tVYQ0ZldFcsoSOIAo4823bow&index=2
- ^{xiii} Na perspectiva cultural da Educação Física, “enquanto procedimento didático, o aprofundamento pretende dar a conhecer melhor a prática corporal, identificando e analisando suas inúmeras peculiaridades e os fatores que influenciaram na composição do seu atual formato, ou seja, saberes que não emergiram nas primeiras leituras. A *ampliação*, por sua vez, implica recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente àqueles que oferecem olhares distintos dos que foram disponibilizados até então”. (NEIRA, 2018, p. 69).
- ^{xiv} Outro grupo de crianças da escola.
- ^{xv} O livro com classificação de literatura infantil tem o selo de “altamente recomendável” da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ.
- ^{xvi} Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=06bN_HrF-fl
- ^{xvii} Como são chamadas canções entoadas em uma roda de Jongo.