

---

## **Educação Física na Educação do Campo: possibilidades de um currículo multicultural numa escola de assentamento**

---

**Jorge Eto  
Marcos Garcia Neira**

---

### **1 Introdução**

A presença populacional no campo é bastante expressiva no Estado do Mato Grosso. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010 indicam que 34% das famílias residem em zonas rurais. Trata-se de um contingente que não tem sido atendido de forma satisfatória nas mais diversas demandas, entre elas, a educação escolarizada. E, ao que tudo indica, quando o serviço está disponível, é realizado de forma insatisfatória. O estudo de Damasceno e Beserra (2004), por exemplo, denuncia a discrepância entre a educação ofertada e a idealizada pelos trabalhadores rurais, mediante o questionamento da possível neutralidade científica do projeto oficial.

Uma das incoerências que historicamente povoam a Educação do Campo é o currículo de Educação Física comumente adotado. O que se vê é a eleição do exercício físico ou do esporte como objetos de ensino. Ora, sabemos que currículos assim formatados atuam na disseminação de significados pertencentes aos grupos sociais privilegiados, o que contribui para subjugar a cultura corporal<sup>1</sup> dos setores minoritários,

---

1 No campo da Educação Física o termo cultura corporal é empregado com o intuito de designar o seu objeto de estudo. Marcado por certa polissemia, seus vários sentidos têm sido alvos de intenso debate. Na sua vertente materialista-histórica, consagrada na obra de Soares et al. (1992), a cultura corporal é um amplo campo da cultura que produz práticas expressivo-comunicativas subjetivas que se externalizam pela expressão corporal. Por essa via, entende-se que as práticas corporais são formas de comunicação que constroem e são influenciadas pela cultura. Mais recentemente, Neira e Nunes (2006) ampliaram o significado do termo ao considerar a definição de cultura dos Estudos Culturais, como um campo de luta pela significação. Cultura corporal seria, então, a produção da motricidade sistematizada com finalidades lúdicas, consubstanciada na brincadeira, na dança, na luta, na ginástica e no esporte, e

regulando corpos e moldando identidades. Inversamente ao desejável, as aulas baseadas na fixação da gestualidade das práticas corporais hegemônicas não proporcionam a reflexão acerca das experiências dos estudantes, tampouco contribuem para uma análise do repertório existente.

Surgiu daí o interesse de experimentar um currículo de Educação Física multiculturalmente orientado em uma escola do campo. Inspirada no multiculturalismo crítico, a experiência pedagógica consistiu em tematizar uma das práticas corporais da comunidade, questionando os marcadores sociais que a atravessam: condições de classe, etnia e gênero. Uma proposta curricular com esse teor recorre à política da diferença por meio do reconhecimento do patrimônio cultural corporal daqueles grupos sociais quase sempre silenciados. Uma proposta de Educação Física engajada na luta pela transformação social prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas de estudo e atividades de ensino; valoriza experiências de reflexão crítica das práticas corporais do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras representações e manifestações corporais (NEIRA, 2011).

O experimento teve lugar numa escola pertencente à comunidade Mata Cavalo, no município de Nossa Senhora do Livramento (MT), situado a 42 quilômetros de Cuiabá. Trata-se de uma área quilombola<sup>2</sup> envolvida em disputas identitárias singulares entre latifundiários, quilombolas e não quilombolas.

Os estudos curriculares no Brasil possuem uma trajetória consolidada, porém trabalhos que versam sobre o currículo da Educação Física e, mais especificamente, localizados em escolas do campo são bastante

---

cujos significados encontram-se marcados por relações de poder.

- 2 Quilombo é todo espaço em que os escravos conseguiram uma certa autonomia em relação aos proprietários de escravos. Toda a comunidade negra rural que agrupe descendentes de escravos que subsistem da terra com fortes manifestações culturais e vínculos com o passado é um quilombo. Portanto, independem dos resquícios arqueológicos e da comprovação dos parentescos. Podem não ser grupos homogêneos e nem sempre oriundos de movimentos insurrecionais. As terras quilombolas são constituídas pela coletividade na luta, na resistência e no esforço para produzir seus modos de vida característicos (MOURA, 2004).

escassos. O levantamento da produção disponível nas bases de dados *Scielo* e CAPES Teses não identificou nenhum trabalho que abordasse o tema. A mesma carência foi constatada ao consultar os anais das reuniões da ANPED3 e do CONBRACE4 na última década. Portanto, ao que tudo indica, fazem-se necessárias tanto incursões na temática que permitam desvelar a realidade da Educação Física na Educação do Campo, quanto experiências com propostas curriculares alternativas nesse contexto.

---

## 2 A constituição histórica e cultural da comunidade rural Mata Cavalo

No que concerne à questão da terra, no Mato Grosso predomina o latifúndio em detrimento da pequena propriedade. Desde o início da colonização, o Estado caracterizou-se pelas grandes propriedades rurais e a necessidade de muitos trabalhadores. Com o avanço tecnológico, os latifúndios mecanizaram-se e passaram a requisitar mão de obra cada vez mais especializada visando exportar a produção agrícola. Mediante o apoio e o incentivo governamental concedidos aos proprietários, a ampliação das posses foi acompanhada de conflitos e disputas, aspecto que marcou profundamente a comunidade Mata Cavalo.

A trajetória da luta pela terra dos matakavalenses demonstra a vontade de um grupo manter-se vivo através de sua cultura. Para além da luta pela terra, a história revela a busca de um espaço para constituir modos de vida no campo diferentes daqueles baseados na alta produção mecanizada. A propriedade da terra do Mata Cavalo significa coletividade, cultura negra quilombola e resistência aos latifundiários.

Em pesquisa sobre a história do Mata Cavalo, Barcelos (2011) remonta as origens da comunidade à doação de uma sesmaria para os escravos que ali labutavam em meados do século XIX. Mesmo

- 
- 3 Realizadas anualmente, as reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) reúnem os pesquisadores credenciados nos Programas de Pós-Graduação em Educação do país.
- 4 Realizado bianualmente, o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte reúne os pesquisadores credenciados nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física do país.

assim a posse da terra era instável, pois as expropriações pela via da violência eram comuns na região. Soma-se a isso a destruição das escrituras da propriedade por um incêndio que atingiu o cartório de Nossa Senhora do Livramento. Um aspecto determinante para dificultar a presença dos negros na região foram as questões legais, quase que incompreensíveis para eles e, principalmente, o processo demarcatório, pois a maioria era analfabeta e incapaz de entender os números e sua correspondente ligação com a dimensão de suas terras.

Silveira (2009) afirma que em 1890 se iniciaram as contendas na localidade. A inexperiência nas relações de compra e venda e o consequente endividamento parecem ter colaborado para a perda das terras, pois as utilizavam para saldar as dívidas. Em 1940, as autoridades interessadas exigiram a medição judiciária e a apresentação de documentos comprobatórios de posse. Por desconhecimento, muitos quilombolas foram acusados de descumprirem as leis e acabaram perdendo suas propriedades. Das famílias ali residentes apenas seis resistiram e conseguiram recomprar as terras. O resultado foi a grilagem oficial, a expulsão das famílias com o uso de violência e coerção, e o aniquilamento de qualquer forma de resistência.

A “Marcha para o Oeste”<sup>5</sup> potencializou a expropriação das terras dos mais fracos. Os poderosos vindos das regiões mais ricas do país trouxeram um novo entendimento, o sentido de propriedade. Assim, os depauperados moradores do Mata Cavalo foram gradativamente expulsos de suas terras, com ressalvas para aqueles que bravamente resistiram à expropriação.

Fora dos moldes do latifúndio, comunidades quilombolas como o Mata Cavalo são focos de resistência e, para sobreviver, seus moradores precisam contrapor-se à cultura imposta na esteira dos modos de produção no campo. Silveira (2009) pesquisou a questão de como os

5 Política expansionista implementada durante o Governo Vargas que tinha o intuito de interiorizar o Brasil com a doação de grandes lotes de terra pelo governo federal. Durante a ditadura militar de 1964 a 1985, o programa “Brasil Grande Potência” teve como objetivo incentivar o latifúndio produtivo através de empresas privadas de colonização, as quais fundaram cidades e exploraram o campo nos moldes do grande latifúndio exportador.

participantes do Mata Cavalo concebem a propriedade privada e como a referida concepção foi construída.

Para os quilombolas do Mata Cavalo, a terra representa, além da liberdade de exercer suas vontades, um projeto familiar e coletivo de luta contra a expropriação de sua identidade negra. Nos últimos tempos, a preservação da história tem enfrentado dificuldades veementes, entre elas, a imigração dos mais jovens em busca de trabalho e sobrevivência material, dificultando a perpetuação do patrimônio cultural baseado na transmissão oral (SILVEIRA, 2009).

Águas e Rocha (2010) investigaram a importância das festas como momento de encontro e potencialização da coletividade nas comunidades do cerrado. Identificaram o Mata Cavalo como um lugar que multiplica formas de resistência e rebeldia contra a expansão exacerbada do agronegócio e seus preceitos, na maioria das vezes, desumanizados e focados na produtividade. As festas para os quilombolas têm valor emancipatório calcado no efeito de agregação do grupo e são foco de resistência à lógica da produtividade, pois nesse momento se permite a insubordinação, o que abre espaço para a manifestação das vozes da comunidade. Além disso, servem para reagrupar os membros das famílias que se afastaram. Ao promover a permanência no espaço, instigam o reencontro com a cultura quilombola. Em função das festas, o reforço do senso comunitário, da organização coletiva e da resistência se mantêm.

As festas constituem-se no ambiente adequado para a aprendizagem, o cultivo e a expressão da cultura negra, sobretudo a partir das danças<sup>6</sup>,

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

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

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

Dança dos Mascarados: dança com um misto europeu, indígena e negro, dançada por homens em 24 pares e 3 balizas que vestidos de chita e máscaras fazem

mesmo que hibridizadas com o patrimônio indígena e ribeirinho. Águas (2011) mapeou a ocorrência do lundum, do chorado, da dança de São Gonçalo, do rasqueado, da dança dos mascarados, do cururu, do siriri e da dança do Congo.

No Mata Cavalo despontam o siriri<sup>7</sup> e o cururu, dançados em festas de santos. Apesar do siriri não possuir origem africana foi incorporado pelo grupo, sendo apreciado pela maioria dos membros da comunidade. Trata-se de uma dança animada, com finalidade recreativa e da qual participam homens e mulheres. Com formatos circulares ou em fileiras, é marcada por palmas (ÁGUAS, 2011). O cururu é uma dança masculina ligada aos ritos religiosos do catolicismo. Tanto uma como outra têm lugar nas festas de santo e nos muxirum, mutirões que os moradores organizam para o cultivo na roça (SENRA, 2009). Cada festa de santo é organizada por uma determinada família. Os moradores dançam primeiro o cururu para homenagear o santo e, depois, o siriri para se divertirem.

O lambadão é a dança que os matakavalenses jovens mais participam. A dança teve sua origem no carimbô trazido pelos antigos garimpeiros oriundos do norte do país que, na década de 1970, chegaram em busca de ouro. A aceleração do ritmo do carimbô juntamente com a lambada e o axé geraram um novo ritmo, o lambadão.

Fontes (2012) atribui a criação do lambadão a José Moraes e indica a cidade de Poconé, distante 60 km de Nossa Senhora do Livramento, como seu local de origem. Porém Cuiabá, como cidade mais populosa, urbanizou o ritmo e incrementou sua divulgação. Para a autora, o lambadão ainda é uma manifestação ligada aos marginalizados, pois o ritmo é comum nas periferias e nas festas rurais, onde é considerado erotizado devido aos passos em que o casal deve se tocar de maneira enfática e por vezes simulando a relação sexual.

a trança fita e formam uma imensa trança colorida (RASQUEADO CUIABANÓ, 2013).

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

O ponto máximo das festas do Mata Cavalo são as danças. Todos participam desses momentos de expressão da cultura regional, carregada dos significados locais e misturada aos princípios religiosos. O sincretismo mistura o catolicismo dos negros com grande devoção a São Benedito e às crenças no Preto Velho, além de outras ligadas ao candomblé e à umbanda. A devoção a São Benedito tem como explicação a identificação dos matakavalenses com o santo; para eles, negro, ex-escravo, perseguido, humilhado e que sofreu preconceitos. A mistura de imagens de São Benedito e de outros santos católicos com as adoradas em altares de festas de umbanda no Mata Cavalo é uma permissividade da religião, já que sua constituição teve como base o catolicismo, o espiritismo de Allan Kardec, as religiões indígenas e o candomblé (CASTILHO, 2008).

Os espaços que delimitam as questões religiosas no Mata Cavalo não são claros e perpassam as negociações realizadas nas fronteiras culturais, constituindo-se por hibridizações que misturam e ressignificam os artefatos culturais dos participantes, transformados em objetos concretamente diferentes ou com representações reorganizadas.

É justamente o que acontece no Mata Cavalo, onde as práticas corporais entrecruzam elementos da cultura global e local. A hibridização da cultura corporal é fato notório. No cotidiano, veem-se tanto as danças regionais transmitidas pelas tradições familiares, quanto as danças eletrônicas acessadas pelos meios de comunicação, principalmente a internet e a televisão. Ou seja, as danças locais, tais como o cururu, o siriri e o lambadão estão ao lado das manifestações globais eletrônicas como o hip hop, o funk e o sertanejo fashion.

### 3 O currículo multicultural da Educação Física

O neoliberalismo, política econômica adotada em grande parte do mundo ocidental após a década de 1960, preconiza a minimização do Estado no contexto de suas obrigações no tocante aos direitos públicos da população e à maximização da iniciativa privada. Também é fato o fortalecimento dos sistemas de controle e regulação nas áreas sociais, tais como educação e saúde.



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

Os princípios neoliberais de competitividade e seletividade apregoam que a dificuldade de inserção dos indivíduos nos processos sociais deve-se às próprias incapacidades dos sujeitos vencerem e conseguirem permanecer no grupo dos pertencentes à dinâmica social. Para aqueles que não conseguem êxito, resta a exclusão.

Na esteira do neoliberalismo, observa-se o surgimento de movimentos intelectuais contra-hegemônicos, dentre eles, o multiculturalismo. Bhabha (1998) atribui o surgimento do multiculturalismo ao embate de grupos no interior de sociedades cujos processos históricos foram marcados pela presença e confronto de povos culturalmente diferentes. Submetidos a um poder centralizado, esses povos tiveram de viver a contingência de construir juntos uma nação moderna. Sob os auspícios da homogeneização cultural do grupo dominante, os grupos subalternizados viram nos movimentos reivindicatórios uma alternativa de manifestação de voz e representatividade de fato.

Nos Estados Unidos, em especial, o multiculturalismo surgiu como um movimento educacional de reivindicação dos grupos culturais subordinados contra o currículo universitário tradicional e a política de segregação das escolas, que marcou a década de 1960 com violentos conflitos étnicos. O currículo da escola americana de então, compreendido como a cultura comum dada a ausência das vozes reprimidas, consistia, na verdade, na expressão do privilégio da cultura branca, europeia, heterossexual, masculina e patriarcal, isto é, uma cultura bem particular.

Já no Brasil, os movimentos de integração da população negra à sociedade de classes remontam ao início do século XX, mas somente entre os anos 1970 e 1980, além de exigirem acesso aos direitos

iguais, passaram a apontar para a necessidade de produzir imagens e significados novos e próprios, combatendo os preconceitos e estereótipos. Todavia, foi apenas no fim dos anos 1990 que o multiculturalismo adentrou o espaço educacional (GONÇALVES; SILVA, 2003).

Silva (2001) postula que, tal como ocorre com a cultura contemporânea, o multiculturalismo é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos subjugados para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas no espaço público. Por outro lado, pode ser visto como uma solução para os “problemas” trazidos para a cultura dominante, pela presença de distintos grupos étnicos no interior das nações que se consideravam monoculturais. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não se separa das relações de poder que, antes de tudo, obrigaram diferentes culturas a viverem no mesmo espaço ou tomarem contato por meio da compressão espaço-tempo. Seja qual for seu sentido, o multiculturalismo nutre o atual momento histórico com intensas mudanças e conflitos culturais e marca a presença da complexa diversidade cultural decorrente das diferenças relativas à multiplicidade de matizes que caracterizam os grupos que coabitam o cenário contemporâneo. O multiculturalismo, em suma, pode ser visto como uma política inescapável à sociedade multicultural de hoje.

Das diversas classificações existentes, o presente estudo recorreu ao multiculturalismo crítico (CANDAU, 2008). Nele, a cultura é concebida como espaço de conflito, de permanente construção e negociação de sentidos. A diferença não fica isolada em sua matriz, tampouco se afirma uma identidade homogênea baseada no princípio da universalidade. O multiculturalismo crítico trata de um *locus* teórico e prático, que busca compreender as razões da opressão, a construção das desigualdades, das diferenças e dos estereótipos. Apresenta o diálogo e o hibridismo entre as culturas como formas de rompimento com o projeto iluminista da educação moderna, em que o preconceito e a discriminação cultural aparecem como condição inescapável do mundo social (MOREIRA, 2001).

Para o multiculturalismo crítico, a sociedade é permeada por intensos processos de hibridização cultural, o que supõe a não existência de

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

Nessa vertente, o multiculturalismo faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente por meio do acesso ao currículo hegemônico, conforme solicitam as reivindicações educacionais de cunho neoliberal. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Caso não sejam encaminhadas situações didáticas que permitam refletir sobre as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais assimétricas, dificilmente formar-se-ão identidades democráticas.

Um currículo da Educação Física inspirado no multiculturalismo crítico visa compreender a formação de identidades culturais híbridas, contrapondo-se às visões congeladas a respeito das pessoas, dos grupos e das práticas culturais. Uma ação didática atenta às diferenças e aos processos discriminatórios é um desafio a ser enfrentado por professores que acreditam na transformação da realidade social e escolar. Por meio da compreensão da multiplicidade de identidades culturais e das articulações entre diferentes culturas e sujeitos, vislumbram-se possibilidades, buscando dentre inúmeras questões uma ressignificação do processo de construção e desenvolvimento curricular.

Diante do desafio, Neira e Nunes (2009) sugerem a adoção de alguns cuidados no desenvolvimento de uma ação educativa multiculturalmente orientada da Educação Física. Ao incorporar as práticas corporais oriundas das diversas culturas no currículo, deve-se atentar para não transformá-las em meros objetos de consumo, atribuindo-lhes conotações exóticas. A prática pedagógica deve ser um espaço onde as vozes historicamente silenciadas sejam valorizadas. Sua presença deve ser tratada como a oportunidade das culturas estabelecerem contato umas com as outras, reconhecerem o modo

como narram a realidade e porque assim o fazem. Para os autores, caso isso não ocorra, a diversidade será sempre um obstáculo para a solidariedade. Aconselham também a redobrar a atenção aos diversos recursos e práticas utilizadas no decorrer das atividades didáticas, pois muitas vezes pode-se recair em uma educação assimilacionista com vistas a salvar os menos favorecidos, reforçando preconceitos e representações. Corre-se, ainda, o risco de tornar a escola um espaço de conflito da cultura alta versus a baixa, criando situações desagradáveis entre os alunos ou entre os grupos. A questão é como validar as diversas explicações para o entendimento da realidade. Por último, é necessário reconhecer que o processo de interação cultural passa por uma análise das próprias manifestações culturais que produzem e reproduzem identidades e representações. Neira e Nunes (2009) reforçam a importância da investigação dos processos de construção histórica das práticas corporais pela adoção de uma postura etnográfica que permita desvelar os mecanismos de regulação, muitas vezes discriminatórios e repressivos. Para tanto, convém estimular análises que transcendam o local, ampliando-as para o regional e o global para que sejam identificados aspectos que se articulam à cultura patrimonial e, por meio do reconhecimento dos novos saberes, o respeito ao outro seja potencializado.

Se na contemporaneidade é latente a presença de processos de homogeneização cultural, é também visível a criação de espaços de resistência e luta. Se existe a tentativa da dominação e subordinação, da contenção e deslegitimação, da apropriação e expropriação, sempre haverá contestação, distorção e tradução. A escola, como espaço que problematiza a herança cultural e produz cultura, não pode fazer distinção entre conhecimentos e congelar a cultura em grupos distintos. Seu currículo deve fortalecer os grupos excluídos para que se tornem aptos a participar de um processo democrático radical.

---

#### 4 O processo de construção e desenvolvimento do currículo

Diante da intenção de experimentar o currículo cultural da Educação Física em uma escola do campo, em termos metodológicos, desenvolveu-se uma pesquisa descritiva. Afinal, conforme postulam Lankshear e Knobel (2008, p. 67), os pesquisadores qualitativos, com frequência, querem tentar entender o mundo a partir da perspectiva

de outras pessoas, por isso “a pesquisa qualitativa apresenta descrições ricas e detalhadas”.

A opção pela descrição deve-se à própria intenção de elucidar os processos específicos empregados por um determinado grupo (ALVES-MAZZOTTI, 1999). Nesse caso, a ação curricular sensível à diversidade cultural e formadora de identidades democráticas foi desenvolvida por um pesquisador em uma escola do campo.

Martins (1999) chama a atenção para algumas condições a serem cumpridas a fim de que seja possível descrever um fenômeno. Para o autor, descrever algo envolve a ação que é dirigida a alguém que não conhece o objeto descrito. Na presente pesquisa, procurou-se caracterizar o currículo cultural da Educação Física colocado em ação por considerá-lo uma alternativa interessante naquele contexto, tendo em vista a valorização das identidades culturais ali presentes.

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

Para descrever o currículo cultural da Educação Física desenvolvido em uma escola do campo, optou-se pela documentação em diário de campo das atividades didáticas realizadas, bem como das impressões dos sujeitos da escola. Por se tratarem de interpretações sobre ações desenvolvidas, constituíram-se em meios relevantes para compreender como o pesquisador expôs suas representações acerca da ação curricular.

## 5 A experiência

O trabalho teve início com uma roda de conversa sobre as práticas corporais da comunidade. Os alunos, cuja faixa etária se distribuía entre 12 e 33 anos, mencionaram danças (siriri, afro, congo e congo fantasiado); brincadeiras (baralho, bozó, pega cola, virar xangó, mortal,

pique no alto, pega na árvore, passo leve, esconde-esconde, cobra cega, taco, corrida, soltar pipa); e esportes (vôlei, futebol, natação, capoeira, futebol de área, pingue-pongue).

Uma das alunas possuía diversas perfurações e piercings, o cabelo de um rapaz era moicano descolorido, além de jovens mães e gestantes. Procurando saber sobre como ocupavam o tempo livre, o professor ouviu que muitos jogavam futebol no campo da comunidade, participavam das danças africanas, jogavam capoeira e vôlei nas aulas de Educação Física. Quando um aluno mencionou o lambadão, diversos colegas afirmaram que dançavam nas festas da comunidade. Nesse momento, alguém disse que era uma dança erótica.

Seguindo os pressupostos do currículo cultural da Educação Física, a partir da análise dos dados coletados durante o mapeamento, o professor decidiu tematizar o lambadão. Quando a ideia foi apresentada aos alunos, apressadamente afirmaram que preferiam música sertaneja como “Milionário e José Rico”. O professor explicou a proposta de trabalhar o lambadão já que na aula passada a grande maioria manifestara seu apreço pela dança. Uma aluna discordou e foi convidada a se posicionar. Disse que não gostava, mas iria participar assim mesmo.

Para ampliar o mapa, o professor propôs um levantamento do que os alunos conheciam sobre o lambadão. Disseram que a dança é erotizada, citaram passos, bandas, lugares onde se dança e um dos alunos disse que até a professora e a criançada dançavam o lambadão. Também chamou a atenção o depoimento de que o lambadão foi apresentado em uma emissora de TV, recebendo comentários pejorativos do apresentador.

A conversa fruiu sobre o tema e os alunos foram questionados acerca da ocorrência localizada do lambadão. “Por que será que existe apenas na Baixada Cuiabana?” - perguntou o professor. Ninguém tinha a resposta. Resolveram, então, pesquisar a história de Chico Gil e da banda Estrela Dalva, pois no levantamento que o professor fizera, ambos surgiram como precursores do gênero.

Na semana seguinte, quando chegou à escola, o professor foi interpelado pela diretora. Ela perguntou se iria à festa de São Benedito, ocasião em que teria a oportunidade para ver apresentações de cururu e siriri com grupos da comunidade local.



Quando chegaram ao espaço da aula, os alunos perguntaram se dançariam o lambadão. Diante da resposta afirmativa, uma aluna pediu ao professor que não tirasse fotos já que fazia um ano que seu avô havia falecido. Dando início às atividades de aprofundamento, tal como proposto pela pedagogia multiculturalmente orientada, conversaram sobre Chico Gil e o que aconteceu na reportagem televisiva. Dois alunos pediram para ler as informações que registraram: Chico Gil, considerado o Rei do Lambadão, após fazer sucesso, morreu em um acidente de carro aos 41 anos. Com relação à aparição da dança na TV, um aluno encontrou na internet a notícia de que a banda Estrela Dalva se apresentou num programa noturno e o apresentador classificou a dança como erótica.

O professor entrevistou, explicando que a lambada foi trazida pelos garimpeiros, oriundos do norte e do nordeste do país na década de 1980. Um dos indícios da criação desse ritmo foi a mistura com o rasqueado (outro gênero local) e o axé baiano, juntamente com a aceleração do ritmo, tal como aconteceu com o próprio rasqueado. As consultas revelaram que o lambadão surgiu na região e existem três tipos: o lambadão original, com instrumentos de sopro, baixo, bateria, vocal; o eletrolambadão, somente com teclados e vocal; e a lambadinha.

Em seguida, os alunos que sabiam dançar foram convidados a ensinar aos colegas os passos básicos. Houve um burburinho. Um dizia ao outro que não sabia dançar. Duas meninas se predispuseram a ajudar enquanto uns acusavam os outros de saberem dançar e ficarem quietos. O professor interveio, confirmando que vários sabiam dançar e estavam com vergonha. Das janelas da sala, o motorista do ônibus escolar, a diretora e outros professores observavam o que acontecia.

O professor estimulou as alunas que haviam se apontado a demonstrar os passos sem precisar dançar junto. Trata-se da resignificação, ocasião em que os alunos atribuem novos significados ao artefato cultural objeto de estudo. Finalmente, as duas voluntárias se levantaram, pediram que o som fosse ligado e começaram a dançar, porém os colegas permaneceram sentados rindo, o que as levou a desistir. O professor voltou a pedir que dançassem com quem não sabia. Surgiram dois candidatos, mas novamente houve o deboche dos colegas.

Diante das dificuldades que surgiram, o professor interrompeu a atividade, retomou o assunto da cultura local e lembrou que a maioria afirmara que dançava. Disse, todavia, que “às vezes as coisas dos outros são mais valorizadas que as nossas”. Perguntou-lhes o motivo da vergonha, mas não obteve resposta. A impressão é de que aquela fala havia tocado os alunos. Com o fim da aula, o professor perguntou se na próxima semana alguém poderia ensinar alguns passos. Três meninas e dois rapazes levantaram a mão e se prontificaram. A questão do por que somente na baixada cuiabana se dança o lambadão ainda estava em aberto.

Quando chegou à escola na semana seguinte, o professor encontrou o motorista ouvindo lambadão. Comentou que se tratava do grupo Scort Som. Na opinião dele cada grupo toca de um jeito e, conseqüentemente, as pessoas dançam de maneiras diferentes. Acrescentou que muitos músicos que moram nas cidades vizinhas, durante a semana trabalham como serventes da construção civil, carregadores de caminhão e, nos finais de semana, tocam nas festas e boates, pois não sobrevivem somente com a música, exceto aquelas bandas formadas por adolescentes que moram com os pais.

Na sala de aula, os alunos sentaram-se em círculo para que o espaço central fosse usado para as vivências. A discussão da aula anterior foi retomada e o professor afirmou que dessa vez dançariam o lambadão, pois não havia do que envergonhar-se ou rir do colega. Uma aluna indagou se ele também dançaria. Respondeu afirmativamente, dizendo que aprenderia com eles. Os alunos escolheram uma das músicas do CD e a maioria levantou-se. Após organizarem-se em pares, começaram a dançar. O professor sugeriu que fossem trocando de pares para que todos pudessem aprender. Isso significou mais uma oportunidade para resignificar o lambadão. Ao ser indagada porque não dançava, uma menina disse que era evangélica e a religião não permitia. Alguns meninos também não participaram e permaneceram observando aqueles que dançavam.

Após três ou quatro músicas, um convidado do professor que conhecia a dança apresentou outros passos do lambadão, bem como alguns da lambadinha e do rasqueado. Tomando como base a teorização cultural da Educação Física, essa atividade de ensino possibilita a ampliação



dos conhecimentos. Tanto é que os alunos gostaram e quiseram aprender. Como já acontecera nos dias anteriores, diversas pessoas acompanhavam a aula da janela: a diretora, o motorista do ônibus e algumas mães. O professor solicitou novamente a pesquisa sobre Chico Gil e os fatos que foram relatados no programa da televisão, acrescentando um questionamento sobre a erotização da dança. Convidou a turma a registrar suas impressões sobre o assunto.

A aula seguinte foi iniciada com uma conversa sobre o lambadão e a erotização. Uma aluna adiantou-se dizendo que ali todos dançavam daquele jeito. Completou afirmando que o professor precisava participar de uma festa para comprovar. Uma vez que uma das pessoas que assistia à aula era o colega que ensinava Matemática e que, por sua vez, era natural da região, foi questionado se na origem do gênero os passos eram erotizados. Ele disse não saber ao certo, mas que poderia convidar um dos músicos do Scott Som para ir à escola esclarecer a questão.

Dando prosseguimento às atividades, uma das alunas pediu para mostrar um vídeo que havia baixado da internet. Consistia em algumas pessoas dançando o lambadão erotizado, aproveitou para dizer que um rapaz que aparecia no filme tinha sido seu namorado. O professor perguntou se existia um “lambadão social” e um lambadão erotizado”. Ela respondeu afirmativamente dizendo que na comunidade se dançava o social.

Para problematizar o contato entre homem e mulher na dança, o professor passou a apresentar imagens selecionadas previamente de pessoas dançando tango, ballet e lambadão. Na imagem do ballet, um rapaz com roupa colada ao corpo segurava a parceira, no tango, o dançarino estava entre as pernas da dançarina e, no lambadão, na posição do aviãozinho semelhante à posição do tango. O professor solicitou que observassem diferenças nas danças e eventuais aspectos eróticos. Um dos alunos disse que o que tornava o lambadão erótico eram as meninas que ficavam rebolando e se esfregando. Uma das meninas disse que não eram todos que dançavam assim, somente aqueles que dançam em casas de dança ou em shows. Sem responder, o professor passou a discutir as formas masculinas e femininas que apareciam nas roupas coladas do ballet, perguntou se haviam percebido. Não houve resposta. Repetiu a questão apresentando a

foto do tango e enfatizando o entrelaçamento das pernas do casal. Outra vez ninguém respondeu. Passou à foto do lambadão e uma aluna, com voz ríspida, disse que isso ela conhecia. “Era putaria.” Diante da insistência do docente em que analisassem as diferenças, uma das alunas disse que lambadão é “coisa de pobre”, por isso que é só uma menina dançar que ela é tratada como “uma daquelas”. Continuou: “mas quando o pessoal lá em Livramento liga o carrão e coloca lambadão na praça e as meninas da cidade ficam dançando, todo mundo acha legal”. O professor aproveitou a oportunidade para aprofundar: “então a diferença está em quem dança?”. Um jovem de cabelo colorido disse que sim. “Tem dança de pobre e de rico.” O educador retrucou dizendo que ricos e pobres dançam funk. Os alunos permaneceram em silêncio. Para finalizar, questionou se aquela ideia de que as meninas tornam o lambadão erótico não teria relação com uma visão de mundo masculina disseminada na população do campo. Exemplificou lembrando que na comunidade a terra é herdada pelo filho mais velho e nunca pela filha. Talvez seja essa a ideologia que gera a responsabilização das mulheres pela erotização da dança.

Voltando à análise das imagens do ballet e do tango, os alunos comentaram que nesses casos ninguém repara se os dançarinos estão se tocando, mas no caso do lambadão é o que mais chama a atenção. Com a intenção de ampliar os conhecimentos acerca do tema, também foram relatadas as histórias do ballet e do tango. Este, concluíram, apresenta várias semelhanças com o lambadão. Nasceu nos guetos da Argentina e lá permaneceu por algum tempo sendo tocado nos bordéis. Passou a ser apreciado pela elite somente após a apresentação de dançarinos de tango na França. Finalizando o trabalho do dia, os alunos foram avisados que na próxima semana assistiriam ao filme “Lambada: a Dança Proibida”, com o objetivo de comparar os passos da lambada com o lambadão.

Na data combinada, a sala estava cheia. Após montar os equipamentos de multimídia e testar o filme, o professor explicou rapidamente o enredo, o objetivo da atividade e o que deveriam observar - as semelhanças e diferenças entre a lambada e o lambadão. Nas cenas iniciais do filme, os brasileiros são retratados como indígenas jogando capoeira. A personagem principal que viaja aos Estados Unidos para combater o desmatamento é a princesa da tribo. O xamã que a acompanha acaba sendo preso e ela vai

trabalhar como empregada e dançarina e acaba se relacionando com uma família de estadunidenses loiros. O professor interrompeu o filme para discutir como o brasileiro estava sendo representado: um povo atrasado, cheio de crendices, serviçais e com a sexualidade exacerbada. Os alunos parecem ter feito a mesma leitura do material.

No final da aula, o professor anunciou que o Miguelzinho e o Augusto, músicos da banda Scort Som, estariam presentes na próxima aula para conversar com a turma sobre a história do lambadão e a erotização da dança. Portanto, seria importante elaborar perguntas com antecedência para que pudessem enriquecer o encontro. O professor pediu que lhe fossem entregues para que pudesse selecioná-las e evitar repetições. No âmbito do currículo cultural da Educação Física essa atividade compõe aquilo que se pode chamar de ampliação das fontes de conhecimento acerca da cultura corporal.

No dia marcado, o artista comparece à escola com alguns instrumentos musicais. Uma aluna, bem maquiada, estava pronta para recebê-lo. A sala de aula estava organizada e bastante cheia com alguns amigos e parentes dos alunos. Miguelzinho sentou-se e disse que poderiam começar a conversa. Um aluno perguntou como surgiu o lambadão. O cantor explicou que a lambada do Pará chegou à Baixada Cuiabana e as pessoas aceleraram o ritmo, criando o lambadão. Mas, ainda existe a lambadinha, mais lenta e parecida com o vanerão, que muitos dançam nas casas de dança. Outro aluno perguntou sobre a história do grupo. Miguelzinho disse que tomou contato com a música quando criança, pois o pai tocava sanfona, violão, violino e cavaquinho. Aos 19 anos foi chamado para tocar em um sítio e logo após surgiu a oportunidade de compor uma banda de Várzea Grande chamada Big Ban Sound, com quem acabou ficando 3 anos. Posteriormente, passou a fazer parte do Real Som, outra banda com quem ficou 4 anos. Finalmente, foi convidado para tocar no Scort Som, onde está há 22 anos. Tudo o que conseguiu, afirmou, foi através do lambadão. Um dos alunos perguntou quantas músicas já foram gravadas. Miguelzinho respondeu que eram cerca de 80, mas nenhuma registrada. Algumas, inclusive, com cantores de outros lugares do Brasil.

A pergunta seguinte versou sobre os passos da dança, se haviam sofrido mudanças com o tempo. O cantor explicou que todos os dias a dança muda. Em cada região ele vê passos diferentes. Algumas pessoas

dançam soltas, outras dançam juntas. Quando tocam no interior, ele vê misturas de rasqueado, gaúcho, xote e vanerão. A cada dia surge alguma coisa nova e as pessoas copiam. Os alunos perguntaram se o lambadão, na visão dele, é uma dança erótica. A resposta foi que para muitos é, principalmente para o pessoal da alta sociedade. Achem que é erótica e pornográfica porque vem da baixa sociedade. Muitos não aceitam, mas antigamente não era assim, foi só colocar as meninas dançando na frente das bandas, tipo Gretchen, que começou a ficar assim, nós mesmos temos dançarinas. “Mas não é em todas as regiões que dançam pornográfico, tem lugar normalzinho.” Outro aluno perguntou sobre como são os shows de lambadão. O artista explicou que nos shows há pessoas de vários grupos sociais, há música boa, tem lambadão que faz você chorar, tem gente que vai atrás da banda, varia muito. Finalizadas as questões, os alunos pediram que ele tocasse. Tocou e cantou duas músicas. Os alunos, parentes e amigos dançaram livremente.

## 6 Considerações

Conforme se observa, o currículo multicultural promove entrecruzamentos culturais e superação de processos discriminatórios pela reflexão crítica e multicultural do professor. O que se espera é a organização e o desenvolvimento de encontros letivos nos quais os alunos sejam convidados a refletir sobre a própria cultura corporal, o patrimônio disponível socialmente e a bagagem veiculada por outros grupos.

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

O currículo multicultural da Educação Física tenciona posicionar os estudantes como sujeitos da transformação social e contribuir com a

construção de uma sociedade mais democrática e justa. Esse currículo prioriza a construção de práticas atentas à pluralidade de identidades dos alunos, assim como enxerga a escola como espaço-tempo multicultural de formação (CANDAU, 2003).

Consequentemente, a prática pedagógica deve articular-se ao contexto de vida comunitária; apresentar condições para que sejam experimentadas e interpretadas as formas como a cultura corporal é representada no cenário social; ressignificar as práticas corporais conforme as características do grupo; aprofundar os conhecimentos acerca do patrimônio cultural corporal; e ampliar os saberes dos alunos a respeito das temáticas estudadas (NEIRA, 2011).

Sob influência do multiculturalismo crítico, o currículo da Educação Física é concebido como espaço-tempo de encontro das culturas corporais, construção de identidades e diferenças, questões de discriminação e preconceitos étnicos, de gênero, orientação sexual, habilidade ou padrão corporal, entre outros; possibilita uma leitura dos grupos de pequena representação, hierarquizados pelos sistemas hegemônicos – econômico, político, social e cultural – diferenciados pelas suas atitudes e interesses; intenta identificar a opressão e a subalternização de culturas e sujeitos, erros históricos no processo de formação identitária dos negros, da mulher, dos homossexuais, dos pobres, dos deficientes e daqueles vistos como incapazes, molengas, fracos, lerdos etc (CANDAU, 2005).

Cumprir também a função de expor as hipóteses ingênuas que normalmente permeiam as ressignificações sofridas por uma prática corporal qualquer. Se o que se pretende é formar cidadãos para uma sociedade menos desigual, como não debater as marcas de preconceito que perpassam as práticas corporais? Kincheloe e Steinberg (1999) alertam que a carência de atividades que proporcionem a análise dos artefatos existentes fará persistir a cegueira cultural que impede o reconhecimento das relações sociais do mundo vivencial.

A pedagogia que caracteriza o currículo multicultural dá visibilidade à gênese e ao desenvolvimento contextual das práticas corporais. Seguindo as recomendações de Torres Santomé (1998) e Giroux e Simon (2005), as revelações preparam o ambiente para a

desconstrução dos significados implícitos nos discursos que desqualificam certas manifestações pertencentes à cultura popular. Quando o processo de construção das expressões pejorativas dirigidas à cultura corporal subjugada vem à tona, é possível tomar consciência de que certas danças são vistas a partir de estereótipos e das influências geradas pelas relações de poder. Comumente, o patrimônio pertencente aos grupos dominantes é exaltado enquanto as práticas oriundas dos grupos subordinados são desqualificadas. Apple (2003) explica que a desigualdade não é um simples preconceito ou fenômeno cultural, outrossim, baseia-se na forma pela qual certos grupos se localizam econômica e politicamente na sociedade.

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

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



A prática fundamentada na história do conhecimento subordinado começa pela denúncia das formas pelas quais as escolas se estruturam em torno de determinados silêncios e omissões. Uma observação atenta da arquitetura escolar permitirá constatar o silenciamento forçado de certas práticas corporais mediante a ausência total de espaços e condições para o desenvolvimento de manifestações para além das conhecidas brincadeiras, danças e modalidades esportivas dominantes.

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

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

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

## Referências

ÁGUAS, C. L. P. Mata Cavalo e o pensamento abissal. *Vivência*, Natal, v. 38, p. 33-52, 2011.

ÁGUAS, C. L. P.; ROCHA, N. J. R. Cerrados rebeldes: a festa e os rostos da resistência no Planalto Central. *Cabo dos Trabalhos*: Revista Electrónica dos Programas de Mestrado e Doutorado do CES, Coimbra, p. 1-13, maio 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 107-188.

APPLE, M. *Educando à direita*: mercado, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARCELOS, S. P. *Quilombo Mata Cavalo*: terra, conflito e os caminhos da identidade negra. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Mato Grosso, Mato Grosso, 2011.

BHABHA, H. K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. M. (Org.). *Formação de professores*: tendências atuais. São Carlos: Editora da UFSCar, 2003. p. 140-152.

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Cultura(s) e educação*: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-37.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A F.; CANDAU, V. M. (Org.) *Multiculturalismo*: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.



CASTILHO, S. D. *Culturas, família e educação na comunidade negra rural de Mata Cavalo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre Educação Rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan.-abr. 2004.

FONTES, T. A. O. *O lambadão no Mato Grosso: registros de uma dança popular urbana*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Mato Grosso, Mato Grosso, 2011.

GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Territórios contestados*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 114-143.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Multiculturalismo e educação: o protesto de rua a propostas e políticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 1, v. 29, p. 109-123, jan.-jun. 2003.

KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro, 1999.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LOPES, A. R. M. O festival de Cururu e Siriri e seus impactos: espetacularização e inovação de duas tradições matogrossenses. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 3, 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Unirio, 2012. p. 668-675.

MARTINS, M. G. de. *Manual para a elaboração de monografias e dissertações*. São Paulo: Atlas, 1999.

MCLAREN, P. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MELO NETO, A. P.; SANTOS, R. C. A Articulação entre Capital Financeiro e Políticas Neoliberais na Economia Brasileira Contemporânea. *Conjuntura e Planejamento*, Salvador, n. 132, p. 35-40, mai. 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, Cultura e Formação de Professores. *Educar em revista*. Curitiba-PR, n. 17, p. 39-52. 2001.

MOURA, C. Formas de resistência do negro escravizado e do afro-descendente. In: MUNANGA, K. (Org.). *História do Negro no Brasil: o negro na sociedade brasileira: Resistência, participação, contribuição*. Brasília: FCP, 2004.

NEIRA, M. G. *A reflexão e a prática do ensino*: Educação Física. São Paulo: Blucher, 2011.

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

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

RASQUEADO CUIABANO. *Danças Regionais*. Disponível em: <<http://www.rasqueadocuiabano.com.br>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

SENRA, R. E. F. *Por uma contrapedagogia libertadora no ambiente do quilombo Mata Cavalo*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Mato Grosso. Mato Grosso, 2009.

SILVA, T. T. A Educação da Nova Direita e a Retórica da Qualidade Total. In: SILVA, T. T. *Identidades Terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. (Org.). *Nunca Fomos Humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVEIRA, P. C. B. Híbridos na paisagem: uma etnografia de espaços de produção e de conservação. *Ambiente e Sociedade*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 83-98, 2009.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

TORRES SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.