

Relatos de experiência com a Educação Física cultural: “muito importante ouvir educadores da rede pública”

Marcos Garcia Neira

O primeiro parágrafo do livro *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica*, de nossa autoria, apresenta uma explicação possível sobre como os professores e professoras produzem conhecimentos no exercício da docência. Sendo a obra resultado de pesquisa que se debruçou sobre relatos das experiências com a proposta, parece-nos apropriado iniciar o presente texto recuperando o que compreendemos sobre o assunto.

O enfrentamento do cotidiano escolar exige não somente a mobilização de conceitos extraídos dos campos teóricos de referência, como também a sua ressignificação. Sem reduzi-lo a mero domínio de um saber fazer baseado em teorias implícitas, o conhecimento docente está imbricado em relações sociais, haja vista a inseparabilidade entre prática pedagógica e atuação política. O conhecimento que o professor ou professora produz não brota do ato pedagógico, é construído lenta e cuidadosamente através da avaliação criteriosa dos efeitos das ações didáticas emaranhadas em suas próprias circunstâncias. (NEIRA, 2019, p. 13).

A produção de relatos de experiência, seja em comunicações orais acompanhadas pelo uso de imagens, por escrito ou em vídeo, é uma prática recorrente dos professores e professoras atuantes na Educação Básica e membros do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). O incentivo à elaboração deve-se ao próprio exercício de pensar sobre o que aconteceu propiciado pelo registro e organização do pensamento requisitada pela ação de escrever ou editar. Longe de reduzir o procedimento à ideia de refletir sobre a ação tão em voga nos anos 1990, elaborar um relato de experiência na concepção aqui adotada consiste na produção mesma da proposta, ou seja, o currículo cultural da Educação Física, vertente assumida pelos participantes do GPEF, também é constituído no mesmo instante em que dele se fala, escreve ou filma.

Uma vez publicados no site¹ do grupo e anunciados com frequência nas redes sociais, o alcance e a utilização dos relatos de experiência extrapolou as funções para as quais foram projetados. Temos notícias do seu uso em atividades voltadas à formação inicial e continuada de professores e professoras pelo Brasil afora, a apropriação de fragmentos para ilustrar documentos curriculares oficiais e, cada vez mais, sua transformação em referenciais empíricos para pesquisas acadêmicas.

A diversidade de objetivos das investigações que analisaram as narrativas docentes inviabiliza descrevê-las em detalhes. Desde aquelas que buscaram compreender como os docentes colocam em ação a proposta, até as que pretenderam descrever e discutir os princípios ético-políticos que agenciam seus autores e as situações didáticas desenvolvidas, passando pelos conhecimentos mobilizados ou pela forma como os professores e professoras abordam as diferenças. Entre tantas, merece destaque o trabalho realizado por Borges (2019), quando opera com o construto foucaultiano para analisar o regime discursivo do currículo cultural da Educação Física e o *modus operandi* dos docentes. Para tanto, examinou um respeitável arquivo de relatos de experiência com mais de uma centena de documentos. Além do rigor teórico-metodológico e da identificação de aspectos importantes da proposta, especificamente, o fato de trazer à baila o entendimento de que o relato de experiência constitui-se como ritual aléutrgico que confirma o lugar do sujeito docente a partir mesmo do registro da prática. Igualmente importante, principalmente para as finalidades deste texto, é o fato do trabalho incluir uma interessante descrição histórica daquilo que o autor chamou de processo de arquivamento do *eu-pedagógico*.

Embora a prática de registro empreendida pelos educadores e educadoras pareça ter surgido ainda no século XVIII com o advento das pedagogias modernas, é no século XIX, sob influência das teorias psicológicas na educação, que tal procedimento se consolida, quase sempre descrevendo aprendizagens e comportamentos dos estudantes, com o objetivo de classificar, comparar, diagnosticar e, no fim das contas, corrigir comportamentos desviantes. Sendo fundamental que nada escapasse ao olhar do professor ou professora, a ficha de registro operava como um instrumento de detecção, classificação e

1 O site do GPEF – www.gpef.fe.usp.br – pode ser tomado como um arquivo de toda a produção do grupo: artigos, livros, capítulos de livros, vídeos e, principalmente, relatos de experiência.

regulação do desenvolvimento do estudante. Qualquer desvio das normas estabelecidas e "desejáveis" deveria ser prontamente corrigido.

Mais adiante, com a ascensão do escolanovismo, os registros assumiram outro enfoque. Ancorada em pressupostos psicobiológicos, a descrição do que sucedia em sala de aula foi de grande importância para a afirmação de uma pedagogia que atendesse aos interesses infantis e voltada à individualidade, em detrimento da uniformidade, memorização e autoritarismo da "escola tradicional". Ganham relevo os portfólios, cadernos do aluno, relatórios individuais e, sobretudo, pareceres descritivos, tomados como "evolução" quando comparados a procedimentos avaliativos como provas, testes e exames, por supostamente viabilizarem uma avaliação mais humanizada.

O contexto italiano do Pós-Guerra assiste ao desenvolvimento de uma ampla e variada gama de possibilidades de registrar os acontecimentos didáticos agrupadas no que se convencionou chamar de documentação pedagógica, o que incluía os portfólios elaborados pelos estudantes, fotos, filmagens, desenhos, gravação de falas e diálogos em sala etc. A ideia era dar maior visibilidade ao processo de aprendizagem.

Mas, é na última década do século passado que o registro do fazer pedagógico ganha novos contornos com o incentivo aos docentes para que descrevam a própria prática, a fim de teorizá-la, investigá-la e refletir a respeito, o que fez surgir o "professor reflexivo", isto é, aquele que pesquisa a sua atuação através de instrumentos como diários de aula, dossiês de registro, portfólios reflexivos entre outros.

Em paralelo a esse movimento, a pedagogia brasileira deu vazão a uma outra concepção, a adoção de registros diários como subsídio para reordenar o planejamento e, além disso, a reflexão do fazer docente. Guardadas as devidas especificidades, o intuito do registro no currículo cultural da Educação Física mantém alguma semelhança com esse propósito, mas não se restringe a ele. Tomado como situação didática, o registro consiste em recurso fundamental para analisar a trajetória percorrida e os efeitos causados, mas também como dispositivo indutor à produção de conhecimentos sobre a prática pedagógica. Uma vez concluída a tematização, o ato de documentar o percurso apoiando-se nas anotações, fotografias, filmagens e nos materiais produzidos pelos estudantes, possibilita ao professor ou professora um pensar sobre, sendo-lhe possível olhar o

trabalho pedagógico concluído com a distância necessária para dele abstrair aprendizagens fundamentais a respeito da docência.

O registro representou a materialização das lembranças, das inquietações, dos desejos, dos conflitos, dos projetos, das vivências, das dúvidas, das incertezas; também se revelou um espaço de averiguação, pois, no momento em que a memória falha, é possível recorrer a ele a fim de realimentar as atividades da próxima aula. Por meio do registro, pudemos não só conhecer as histórias vividas por alunos e professores, bem como as trajetórias percorridas, as soluções e intervenções. (ESCUDERO, 2011, p. 146-147).

O registro materializado de diferentes formas é indispensável para que os professores interpretem suas ações e as ações dos alunos e possam seguir o caminho pensado ou modificá-lo, se necessário. No caminhar, caso emergja alguma questão relevante para o estudo, ainda que provoque certo desequilíbrio, o professor reorganiza as atividades de ensino buscando outros elementos, reconfigurando assim sua ação, dando novos contornos ao desenho das aprendizagens (ESCUDERO, 2011, p. 161).

O registro facilita ao professor ou professora a retomada do processo para socialização de saberes, discussão em sala de aula e redirecionamento da ação educativa. As anotações das observações e reflexões sobre o que acontece nas aulas, principalmente as falas e posturas dos estudantes, possibilitam a reunião das informações necessárias para a avaliação do trabalho pedagógico (NEIRA, 2019, p. 73).

Além do registro sistemático das atividades de ensino, alguns docentes que colocam o currículo cultural da Educação Física em ação também produzem relatos escritos ou fílmicos de suas experiências pedagógicas. Para além dos apontamentos acima, tais produções dão publicidade à proposta curricular, disseminando os conhecimentos produzidos pelos próprios docentes, além de consubstanciarem-se em materiais para autoformação e formação inicial e contínua (NEIRA, 2017).

A leitura e o exame dos relatos de experiência elaborados por professores e professoras culturalmente orientados dão acesso ao caminho pedagógico trilhado em que se destacam as intenções e os modos pelos quais as situações didáticas foram planejadas e replanejadas, os fundamentos epistemológicos e as orientações didáticas que inspiraram seus fazeres pedagógicos, suas reflexões, inquietações e convicções no decorrer da tematização, o estabelecimento das relações no cotidiano escolar, assim como os posicionamentos dos estudantes. (NEIRA, 2018)

Ao repassar os relatos de experiência disponíveis no site do GPEF desde 2006 até o presente momento, observa-se uma mudança no estilo adotado. Inicialmente os autores e autoras faziam questão de identificar os campos teóricos de inspiração, basicamente o multiculturalismo crítico e os estudos culturais, os princípios ético-políticos que os mobilizavam e, sobretudo, apontar as situações didáticas desenvolvidas. Tudo isso acontecia *pari passu* à produção científica. Explicando: na medida em que as pesquisas apontavam o que parecia ser influência da “justiça curricular” ou “ancoragem social dos conhecimentos”, os docentes passavam a escrever algo como “influenciado pelo princípio da justiça curricular, decidi tematizar a capoeira”. Em semelhança, na medida em que as investigações sinalizavam encaminhamentos pedagógicos como “aprofundamento” ou “ampliação”, os professores e professoras escreviam “para aprofundar e ampliar os conhecimentos dos estudantes, propus uma consulta à internet na sala de Informática”.

Entretanto, nos relatos de experiência produzidos nos dois últimos anos, nota-se a ausência da menção aos campos teóricos, princípios e situações didáticas. Os autores e autoras passaram a adotar um estilo mais leve, narrativo, chegando em alguns casos, à produção de textos literários que primam pela estética. Esse conjunto de documentos constituem os capítulos subsequentes deste livro. Foram empregados como recursos didáticos da disciplina Metodologia de Ensino de Educação Física,² componente curricular obrigatório da Licenciatura em Pedagogia da FEUSP, oferecida para duas turmas do período noturno no segundo semestre de 2019.

A experiência realizada

Despontam entre os objetivos da disciplina *Metodologia do Ensino de Educação Física*: compreender a influência das culturas e o papel da escola na produção das identidades corporais; conhecer as concepções de ensino de Educação Física e relacioná-las às identidades que pretendem produzir; contextualizar a Educação Física cultural e reconhecer seus campos de inspiração; compreender as noções de tematização, problematização e desconstrução adotadas pela Educação Física cultural; justificar a importância dos

2 O programa da disciplina e o registro das atividades realizadas está disponível em <https://mgneira.wixsite.com/edm03372019>. Contamos com a inestimável colaboração do professor Flávio Nunes dos Santos Júnior, à época estudante de Mestrado. Mais que monitor da disciplina, foi um parceiro com quem discutimos o planejamento e execução da proposta, avaliando-a semanalmente e decidindo juntos os próximos encaminhamentos.

princípios ético-políticos; caracterizar as situações didáticas; reconhecer a singularidade dos conteúdos da Educação Física cultural e, finalmente, planejar, desenvolver e avaliar intervenções didáticas pautadas na perspectiva cultural.

Embora a disciplina proporcione aos estudantes a oportunidade de reconhecer os fundamentos, objetivos, objetos, métodos, formas de avaliação e sujeitos pretendidos pelas concepções ginástica, esportivista, psicomotora, desenvolvimentista, crítica e da educação para a saúde, como se observa, a perspectiva assumida é a cultural e ao seu estudo dedica a maior parte da carga horária. Vale ressaltar que essa teoria curricular é abordada após vencer as discussões sobre temas como a construção da identidade corporal e o papel da escola nesse processo.

O trabalho com relatos de experiência propriamente dito começou a ser desenvolvido na segunda semana do curso, pois como se trata de uma disciplina com estágio atrelado, calculávamos que a apresentação oral de trabalhos desencadearia efeitos pedagógicos positivos, sobretudo, a ideia de que é possível fazer uma outra Educação Física, mesmo na condição de estagiário ou estagiária. Justamente por isso, alternaram-se apresentações de docentes experientes³ e estudantes⁴ que cursaram a disciplina no ano anterior e se colocaram à disposição para relatar suas experiências de estágio em que planejaram e desenvolveram intervenções culturalmente orientadas em escolas públicas e privadas.

Em certo momento, as turmas, após se organizarem em pequenos grupos, foram convidadas a abstrair as identidades projetadas pelas experiências narradas:

Transmutando as performances dos corpos: rebeldias e transgressões educacionais foi uma prática desenvolvida principalmente no 3º ano do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, na região do Capão Redondo, no ano de 2018, pelo professor de Educação Física Flávio Nunes dos Santos Jr. e o professor regente do 3º ano C, Vitor Quaresma. A oportunidade do trabalho conjunto aconteceu por ocasião da Festa Junina da escola, todos os professores foram convocados a treinarem seus alunos e alunas numa "dança tradicional" para ser apresentada para a comunidade e famílias no dia da festa. Os professores aqui apresentados não sentiram que aquelas músicas e as danças

3 Vitor Nunes Quaresma, Flávio Nunes dos Santos Júnior e Marina Basques Masella

4 Ligia Rotter e Thauany de Souza Gonçalves

tivessem qualquer relação com a identidade dos alunos. Durante o ano o objetivo da escola era o controle dos corpos e a alfabetização e na festa junina vinha uma proposta de treinamento que não respeitava as crianças, esses corpos, que antes estavam acorrentados, deveriam agora ser treinados para uma atividade mecânica, de adestramento e que não tinha nada que se relacionasse com a sua cultura. Os professores Vitor e Flávio, a partir da concepção ampliada do respeito às culturas não dominantes na escola e rompendo com uma visão tradicional de dança, começaram a conversar com os alunos para entender qual música que ouvem fora da escola, a ideia era tentar desenvolver uma proposta de dança dentro do espaço escolar que respeitasse a cultura da região e principalmente a cultura negra e periférica. Nas conversas com os alunos começa a aparecer o *funk* como um ritmo que fazia parte do cotidiano, mesmo que muitas famílias resistissem ou proibissem os filhos de vivenciá-las. Sem dúvida nenhuma os professores enfrentaram resistências da escola, das famílias e dos próprios alunos, que muitas vezes reproduziam os preconceitos em relação ao ritmo e dança que nasce das periferias e principalmente dos negros. (Grupo X)

Sem abrir mão das apresentações, que se mantiveram constantes ao longo do semestre, o estudo e análise de relatos escritos passou a ser priorizado no momento em que a atenção se deteve nas teorias pós-críticas do currículo. Após a leitura da bibliografia e discussão em sala de aula a partir dos argumentos do multiculturalismo crítico, estudos culturais, teoria *queer*, pós-modernismo, pós-estruturalismo, estudos de gênero e pós-colonialismo, as turmas foram incentivadas a analisar relatos de experiência previamente selecionados, impressos e distribuídos em sala de aula, buscando identificar o(s) campo(s) teórico(s) que possivelmente inspiraram os/as autores/as. Essa atividade se repetiu por algumas semanas devido à complexidade das teorias estudadas, questionamentos dos/as estudantes e o tempo necessário para analisar os documentos. Os fragmentos abaixo foram extraídos das análises elaboradas e encaminhadas/as pelos estudantes por e-mail.

Esteve presente nas falas e nas provocações feitas pelo professor o entendimento de que os sentidos atribuídos ao jogo de taco fazem parte de uma construção cultural e social, sobretudo nos momentos de aprofundamento do tema (tanto por conta dos vídeos e textos trazidos por ele, quanto pelos momentos de fala das crianças), pois entendeu que naquele momento a turma estava representada e representando um certo poder cultural.

Atribuo esses momentos, em concordância com Neira (2019)⁵, aos estudos culturais e ao pós-colonialismo. (DSN)⁶

A partir dessas concepções que as problematizações sobre “é coisa de índio”, de “baiano” vão sendo desconstruídas e questionadas, evidenciando as relações étnico raciais e as proposições dos estudos culturais. No entanto, não só elas são objeto de análise e reflexão. Os questionamentos de gênero sobre a participação masculina ou os comentários indicando que meninos que vestem saia são “bichas”, ao serem problematizadas, “em vez de contorná-los, os professores os transformam em desafios, incorporando-os ao estudo” (Escudero; Neira, 2011, p. 301)⁷, ativam outros campos teóricos, como a teoria queer, além de favorecerem a compreensão de que os discursos que diminuem, maltratam, humilham, menosprezam e desqualificam são elaborados e disseminados. (JASS)⁸

Sendo assim, a leitura do relato de experiência possibilitou o exercício de identificar quais campos teóricos possam ter inspirado o professor. Se pensarmos no multiculturalismo crítico ou intercultural, este partilha do raciocínio de que a produção cultural de alguns grupos é menosprezada em contrapartida a de outros. Dessa forma, busca-se compreender como tais visões são construídas e quais relações de poder exercem forças sobre o patrimônio cultural. A escolha pelo sumô pode ter sido influenciada por essa necessidade de entender as diferentes maneiras de ver o mundo e perceber as mais sutis relações de poder presentes em discursos corporais que produzem o predomínio de culturas de grupos dominantes. Em um currículo multiculturalista “a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão” (SILVA, 2015, p. 89)⁹. Assim, no relato de experiência foi colocado em questão os corpos dos lutadores de sumô que, bem diferentes do que é validado pelas mídias e culturas dominantes, põe em xeque algumas percepções preconceituosas. Além disso, permite refletir sobre esses corpos não de

5 NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2ª Ed. Jundiá: Paco, 2019.

6 Extraído de uma das análises do relato *Jogo de taco e o lazer da quebrada*, de Everton Arruda Irias.

7 ESCUDERO, Nyna Taylor Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação da aprendizagem em Educação Física: uma escrita autopoietica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago., 2011.

8 Extraído de uma das análises do relato *Carimbó: entre a cópia e a criação*, de Pedro Xavier Russo Bonetto.

9 SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

maneira a desenvolver tolerância ou respeito, mas sim de perceber que estes também estão no jogo de poder. (LAK) ¹⁰

É importante frisar que a atividade proposta requer algum nível de compreensão das teorias que inspiram professores e professoras a articular o currículo cultural da Educação Física. Guardando alguma fidelidade com esses campos teóricos, sobretudo com o pós-estruturalismo, muitas leituras de um mesmo texto são possíveis. Logo, ao se debruçarem sobre um mesmo relato de experiência, os/as estudantes interpretaram-no de forma distinta, daí a solicitação para que justificassem seus posicionamentos. Vejamos os casos abaixo.

Um ponto importante, que gostaria de ressaltar antes de prosseguir a análise de como se deu o desenvolvimento da temática, é justamente na escolha desse tema, pois o que vemos repetidamente durante a aula de educação física é o ensino de práticas corporais hegemônicas como o futebol e vôlei e suas técnicas, então vejo que abordar a luta e ainda por cima problematizar a caracterização que a torna marginalizada (a violência) também é um ato que vai contrário a isso, podendo até na minha visão conter princípios do multiculturalismo crítico. (IFM) ¹¹

Apesar de não estar presente no texto, o jiu-jítsu tem como uma de suas origens os samurais que se não tivessem com espada ou lança teriam que usar um método de luta sem armas e apesar dessa luta ser algo presente no mundo todo, sua origem é pouco falada e valorizada, por isso, acredito que quando tematizam essas lutas estamos usando a teoria pós crítica do pós-colonialismo que amplia o significado das relações de povos diferentes e menos valorizados, analisando a narrativa desses povos. (MTLT) ⁶

Para discutir as noções de tematização, problematização e desconstrução que caracterizam a perspectiva em estudo, as turmas assistiram a vídeos que relatam experiências pedagógicas: *O desafio da garrafa na Educação Física escolar*, ¹² *Tematizando o maracatu na Educação Física escolar* ¹³ e *Kung Fu: arte marcial chinesa no Júlio* ¹⁴. A primeira desenvolvida junto às turmas do

10 Extraído de uma das análises do relato *Entre fritadas, assados e muito cheiro bom: um encontro com o sumô e seus corpos*, de Felipe Nunes Quaresma.

11 Extraído de uma das análises do relato *Se lutar é violência, por que a igreja do bairro ensina jiu-jitsu?*, de Luiz Alberto dos Santos

12 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=M4BF2pUSlBY>

13 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=nVJmh4B9RCc>

14 Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=IRJ_dJax_a4

terceiro ano de uma escola pública municipal de Guarulhos, a segunda, num Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos e, a terceira, numa escola municipal paulistana com as turmas do quinto ano. A atividade solicitada consistiu em descrever as situações didáticas realizadas pelos professores e como elas se articularam.

No primeiro vídeo, gostaríamos de destacar a relação da atividade para além do corpo e da atividade corporal dentro da instituição escolar. A correlação com as fake news e a produção de verdades tornou a primeira tematização (desafio da garrafa) um embasamento para que novas tematizações a partir, novamente, da realidade das crianças. Entendemos que essa forma de abordagem modificou a forma do olhar fragmentado para uma ampliação das perspectivas dos(as) educandos(as) remetendo mais diretamente a ideia dos rizomas.

No terceiro vídeo, ressaltamos que a atividade parte do universo cultural vivencial, uma vez que a tematização do Kung fu parte muito mais do universo aquém do cotidiano imediato das crianças, mas sem deixar de contextualizá-lo de acordo com o conhecimento do grupo como um todo. Durante nossa discussão no grupo, concordamos que as práticas foram melhor estruturadas. (Grupo Y)

Ao fim e ao cabo, após comentar as análises elaboradas, as turmas perceberam que a tematização compreende a totalidade do trabalho realizado com objetivo de propiciar aos estudantes condições para realizarem uma leitura mais qualificada da prática corporal; a problematização implica em desnaturalizar, por meio da indagação, formas de compreender e realizar a prática corporal, enquanto a desconstrução significa compreender quais elementos intervieram e como operaram as relações de poder para produzir uma determinada representação sobre a prática corporal e seus participantes.

Na continuidade do curso, as sugestões de leitura abarcaram artigos que descrevem pesquisas focalizadas nos princípios ético-políticos da Educação Física cultural. As turmas conheceram a noção de agenciamento como "despertar o desejo de" reconhecer a cultura corporal da comunidade; articular o tema com o projeto político-pedagógico da escola; descolonizar o currículo; promover a justiça curricular e ancorar socialmente os conteúdos. A partir deles, foram convidadas a analisar relatos de experiência buscando inferir os princípios que possivelmente agenciaram os professores e professoras, quer seja na definição da prática corporal a ser tematizada ou na organização das situações didáticas, justificando seus posicionamentos.

Agenciado pelos princípios ético-políticos, no relato foi possível identificar os seguintes princípios: reconhecimento da cultura corporal dos estudantes: houve o reconhecimento da prática corporal vivida pelos alunos no deslocamento da sala de aula para o local onde vivenciavam a aula de educação física, sempre correndo. Articulação com o projeto da escola: levou em consideração o projeto político pedagógico, *Gestão das aprendizagens e das relações interpessoais nos espaços tempo da escola*, além de levar em conta a participação em um projeto chamado *Territorialidades*. Há nessa iniciativa uma resistência ao Currículo da Cidade, mas não foi mais explicada durante o relato. Justiça curricular: partindo da ideia de romper com as exclusividades de valores que intensificam noções de superioridade/inferioridade, analiso que a proposta contemplou outra vivência da corrida na qual o desempenho físico não era tão importante, assim como na brincadeira de aventura que o coletivo importa para o cumprimento da prova. Descolonização do currículo: o conceito de descolonização do currículo como "a tematização de práticas corporais dos grupos subalternizados e que têm estado ausentes do currículo" (MÜLLER, NEIRA, 2018, p. 778)¹⁵ não foi identificada no relato. Evitar o daltonismo cultural: a partir desse conceito, identifico que a desconstrução da ideia dos corpos aptos, ligados ao ser magro, e os inaptos, ligados ao ser gordo em nossa sociedade, ou seja, formas de representações hegemônicas da vivência dessa corporalidade. Também identifico esse princípio, ao problematizar o conceito de diversão, e competição ligada a questões econômicas. Também presente quando o professor propôs a vivência da corrida eletrônica. Ancoragem social dos conhecimentos: o professor possibilitou a análise sócio-histórica e política da prática corporal através das atividades de pesquisa e discussão que buscaram desnaturalizar as concepções trazidas sobre o correr, proporcionando assim, uma relação da prática dentro do seu contexto social, além de oportunizar o conhecimento de territórios do entorno para o exercício da prática. (AF)¹⁶

Dessa forma, acredito que o professor coloca em ação o currículo cultural da Educação Física na definição do tema e planeja-

15 MÜLLER, Arthur; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018.

16 Extraído de uma das análises do relato *A gente corre para quê?*, de Marcos Ribeiro das Neves.

mento das situações didáticas, de acordo com os seguintes princípios ético-políticos: reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade, articulação com o projeto político pedagógico da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos. O professor reconhece o patrimônio cultural corporal da comunidade ao desenvolver um trabalho educativo que valoriza as raízes culturais da comunidade na qual a escola está inserida e da cultura brasileira, de acordo com o universo cultural dos(as) alunos(as), tematizando-as e tratando-as como um conteúdo. Assim, os conhecimentos que os educandos acessam através das conversas com amigos, observações do cotidiano e das mídias foram meios que constituíram como um referencial importante para que o professor lesse e traduzisse a cultura dos seus alunos e suas práticas corporais (NEIRA, 2019)¹⁷. Na articulação com o projeto político pedagógico da escola, o docente extraiu no repertório cultural corporal dos(as) alunos(as), a dança, como um tema cultural cujo estudo articula com os objetivos institucionais definidos coletivamente e tem como base as metas da escola. Além disso, em suas práticas o professor descoloniza o currículo ao ampliar as oportunidades de acesso a vários significados e proporcionar uma participação mais equitativa, promovendo um diálogo entre culturas, convivência e partilha coletiva com o diferente, questionando a existência de culturas particulares autênticas. Na rejeição ao daltonismo cultural, devido a existência de diferentes culturas no espaço escolar, o professor buscou ampliar as práticas corporais dos(as) alunos, reivindicando atividades que permitissem lidar com a heterogeneidade, além disso, na ancoragem social do conhecimento, sem almejar a padronização dos efeitos formativos, propôs ações didáticas voltadas para a valorização das diferenças e dos saberes dos estudantes ao diversificar as suas práticas pedagógicas. (GYAC)¹⁸

Em se tratando de um curso de metodologia do ensino, o tema *Situações didáticas da educação Física cultural* era aguardado com alguma ansiedade, mas sem surpresa, pois, afinal, no decorrer dos encontros, várias vezes se discutiu a noção de escrita-curriculo a partir da bibliografia que basicamente priorizou trabalhos científicos.

17 NEIRA, Marcos García. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2ª Ed. Jundiá: Paco, 2019.

18 Extraído de uma das análises do relato *Carimbó: entre a cópia e a criação*, de Pedro Xavier Russo Bonetto.

Em relação a tematização das brincadeiras africanas, percebe-se que está de acordo com a discussão de Santos (2016), principalmente por se tratar de algo que parte das vivências já exploradas pela escola ao longo dos anos mais recentes, o que também é conduzido pela perspectiva rizomática de conhecimento, que busca enfatizar experiências diversas obtidas não só em contexto escolar, mas dentro das adquiridas em outros locais e partilhadas entre os colegas. As crianças da EMEI Nelson Mandela tiveram como proposta investigar a origem de algumas brincadeiras comuns a essas realidades, à essas vivências, o que frisa ainda mais a noção do rizoma proposta por Santos (2016)¹⁹. Esse constante questionamento, esse caráter rizomático, também está relacionado ao modo como as vivências curriculares são escritas, denominado como escrita-currículo. Bonetto e Neira (2019, p. 9)²⁰ definem como uma escrita de “[...] caráter aberto, não linear, nem tampouco baseado em sequências didáticas.” E continua: [...] é a produção de experiências curriculares menos rígidas, inspiradas na participação ativa e crítica de professores e alunos que assumem a condição de “escritores” da experiência curricular. É uma relação de reciprocidade, de constante construção-reconstrução. Podem, como preferimos dizer na perspectiva pós-estruturalista, produzir diferentes experiências curriculares, onde o novo, o criativo, o imprevisto, é desejado e não evitado. Desse modo, ao pensar nas modificações afirmadas por Gonçalves e Duarte (s/d), conforme redigido no relato, pensa-se justamente em uma escrita-currículo, cujas propostas são sempre repensadas, ressignificadas, dialogadas e (re)escritas pelos sujeitos das experiências. (TCRS)²¹

Em linhas gerais, as turmas se apropriaram das situações didáticas à medida em que adquiram familiaridade com os relatos de experiência. Não seria necessário nomeá-los, por assim dizer, pois a lida semanal com as narrativas docentes permitiu o acesso ao modo de fazer dos professores e professoras culturalmente orientados. Sempre alternando os documentos analisados, os licenciandos

19 SANTOS, Ivan Luís; NEIRA, Marcos Garcia. A tematização no ensino da Educação Física. In: **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 149-165.

20 BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem?. Educação. Santa Maria. **Revista Educação**. Santa Maria. v. 44, p. 01-23, 2019.

21 Extraído de uma das análises do relato *Tematizando as brincadeiras na EMEI Nelson Mandela*, de Tathiana Gonçalves e Leonardo de Carvalho Duarte.

e licenciandas identificaram com muita facilidade situações didáticas de mapeamento, leitura da prática corporal, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação.

A princípio, realizaram o mapeamento, trazendo à tona os conhecimentos e significados que os alunos detinham acerca das danças. Antes, ponderaram a presença quase que exclusiva das brincadeiras no planejamento da disciplina, optando, portanto, por outra prática corporal. Afirmam que: "Analisando o que as crianças tinham dito sobre o dançar, o local de origem de suas famílias, as práticas de dança que conheciam e as localidades onde se performavam, elegemos a ciranda como nosso objeto de estudo" (p. 2) Após isso, realizaram a leitura de imagens e vídeos, com o objetivo de introduzir o tema, já que os estudantes não conheciam a ciranda. Nesse momento, a professora de Artes tomou conhecimento da atividade, atraindo-se pela dinâmica. Ocorreu, então, a primeira vivência, onde os estudantes conheceram e cantaram a música Cirandeiro, composta por Edu Lobo; valeram-se da voz para ecoar a letra e das palmas e batidas nas carteiras, realizando a percussão. Num outro momento, o grupo continuou vivenciando a dança; alguns se responsabilizaram pela cantoria, e outros, pela formação da roda, realizando os passos. Feito isso, as crianças fizeram uma leitura de suas próprias experiências, analisando o que havia sido interessante, e os pontos que poderiam ser trabalhados. Julgaram que seria importante reorganizar a roda, de modo a deixá-la mais acolhedora, intensificando a necessidade de reconhecer o outro como condição mais que necessária para realização da dança. Ao tomar contato com a matéria produzida pelo programa Fantástico, aprofundam suas percepções sobre a ciranda, descobrindo os sentimentos e valores relacionados à roda, e conhecem a importante personalidade, Lia de Itamaracá. Também constatarem informações sobre o contexto de invenção da ciranda, suas características e seus praticantes. Concomitante a isso, outra experiência tomava as turmas das séries iniciais: as crianças dos 1º, 2º e 3º anos, manifestavam um fervor performático, que lembrava mais o funk do que a ciranda. Diante disso, os educadores se atentaram às vontades e rejeições dos alunos em relação à proposta didática, optando por também tematizarem o funk. Pode-se dizer que esses momentos se enquadram em avaliação - do andamento da atividade, da postura dos alunos e dos próprios professores - e mapeamento - com a identificação do próximo passo da tematização. Refletindo sobre os apontamentos dos estudantes, professores e professora decidiram problematizar esse corpo que se movimenta ao ritmo do funk. E não pararam nisso,

propuseram também uma ampliação por meio do cruzamento entre ciranda e funk, onde as crianças do Ensino Fundamental I e as turmas do 6º ano, puderam compartilhar seus conhecimentos. Acredito que nessa ocasião, em que as turmas se reúnem, a resignificação dos saberes e das práticas se evidencia - embora tenha ocorrido também em outras situações. Os saberes em relação às danças, as relações entre alunos e professores, o espaço escolar, a expressão dos corpos, tudo parece ter tomado uma proporção outra, assim como relatam os autores: "Assim, o aprendizado se deu em várias direções e momentos, entre os diferentes sujeitos, não só na relação professor-aluno, mas também no encontro educando-educando, sem qualquer tipo de controle. Nessa conjuntura, fugiu-se da concepção de corpo enquanto suporte para aproximar-se da condição de corpo situado num determinado contexto socio-histórico, logo, cultural, dedicando-se a permitir a elevação das potencialidades dos saberes que o marcam" (p. 5) As saídas pelos becos e vielas do bairro também esbanja resignificação por parte dos alunos: de suas histórias, de suas vivências naquele bairro, dos vizinhos, dos comércios, do cotidiano, e especialmente, da escola, que "transcendeu os muros, carteiras, cadeiras, cadernos e quadros, para ganhar vida em outro território, esmagando a rotina do encarceramento, fabricando uma educação outra" (p. 6). Todos esses singelos e potentes encontros foram registrados pela professora de Artes, que estava de posse de um celular. As fotos potencializaram ainda mais as vidas presentes, permitiram aprofundar conhecimentos vivos sobre as danças, sobre os olhares, os gestos, sobre as subjetividades. O registro também se mostrou como momento de leitura e interpretação, daquilo que acabara de ocorrer, e também de avaliação, sobre todo o processo. As crianças e as famílias também tiveram a oportunidade de se afetarem pelos instantes fixados; no dia da reunião de pais, uma exposição foi realizada. Os comentários revelam que a iniciativa foi muito bem recebida: "Durante o evento, as famílias apreciaram ao seu modo os registros expostos, gente sem pressa e presente no olhar, buscando observar suas crianças, vizinhos, sobrinhos, filhos, filhas, netos, irmãos. Sorrisos largos, suspiros e gargalhadas transbordaram as cenas. Ao passo que se deliciavam com as imagens, alguns com a companhia do próprio menino ou menina, agradeciam pelo cuidado e atenção dada a cada pessoa" (p. 6) (SYRTF)²²

22 Extraído de uma das análises do relato *Corpos In-transite: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos e afetos outros*, de Ana Carolina Torres, Felipe Nunes Quaresma e Flávio Nunes Santos Júnior.

A partir do mapeamento realizado, a professora definiu alguns pontos que orientariam o desenvolvimento do trabalho, sendo algo passível e flexível de qualquer modificação, de acordo com o que surgisse ou demandasse dos próprios estudantes. "Experimentar e vivenciar a corrida de orientação; Entender as regras e o funcionamento do esporte; Conhecer o contexto de origem da criação desse esporte e seus praticantes; Reconhecer características e regras que se assemelham e se diferenciam das demais práticas de corrida; Organizar estratégias de participação; Manusear instrumentos utilizados na corrida de orientação como mapa/carta, bússola e cronômetro." (MARTINS, 2018, p. 4). Para iniciarem a tematização conversaram com os estudantes e se notou que nenhuma pessoa conhecia esta modalidade esportiva. Em vista disso, a professora passou um vídeo como meio disparador para o conhecimento de tal prática, seguida de uma primeira vivência. As primeiras vivências realizadas pelos estudantes e pelas professoras, visto que nenhuma das partes tinha propriedade do assunto, pretendia realizar uma volta no quarteirão da escola em um tempo estipulado e realizar uma outra volta no ritmo de cada um, sendo uma prática individual, não havendo competições entre os participantes. Tal prática realizou-se para estipular o tempo de cada um, respeitando todos os corpos, possuindo uma leitura corporal, como evidenciado nos trechos abaixo. Cabe ressaltar que em todos os momentos, a professora possui um reconhecimento da cultura corporal da comunidade. "Levando em consideração as diferenças presentes nas turmas, como pessoas com mobilidade reduzida, usuários de cadeiras de rodas, jovens bem-dispostos e adultos cansados da sua rotina de trabalho, ao invés de estabelecer que venceria quem chegasse primeiro, na nossa atividade venceria quem chegasse no tempo estipulado para cada um, ou ainda pensamos que os desafios poderiam ser apenas em conseguir realizar o percurso completo na ordem correta" (MARTINS, 2018, p.4). Outro atributo da perspectiva de uma Educação física cultural é a ressignificação por meio da problematização, o qual, visa levantar reflexões e provocações acerca das constituições estabelecidas como naturais da sociedade, por meio de questões, análises, interrogações, a fim de que possam compreender as práticas e conceitos socialmente construídos. No relato analisado a primeira problematização foi em relação ao tempo estipulado a dar voltas no quarteirão ou em pequenas distantes, pois alguns estudantes não compreendiam que o objetivo não era ser o mais rápido, mas sim chegar no tempo estabelecido, afinal "(...) a lógica dos mais rápidos e mais for-

tes costumam dominar as práticas corporais" (MARTINS, 2018, p.5). Para ampliar e aprofundar a temática as professoras começaram a postar fotos das aulas no *Instagram* com as *hashtags*: #corridadeorientacao; #corridadeorientação; #corridadeorientação; #corridadeorientação e #orientistas. E este meio proporcionou uma comunicação com as atletas praticantes da Corrida de Orientação e tentou-se o contato para uma possível visita a escola, a fim de falar com os estudantes, porém esta prática não foi possível, pois não encontrou pessoas que viviam na cidade de São Paulo. Como a visitação não foi possível, a professora Jacqueline passou alguns vídeos como forma de ampliar, proporcionando conhecer outros pontos de vistas a partir dos praticantes dessa manifestação corporal, além de aprofundar os conhecimentos dos estudantes, permitindo uma análise mais pormenorizada da prática corporal. Neste viés, Neira (2019, p. 70)²³ ressalta que tais conceitos: "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, aborda 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". Depois da apresentação por meio dos vídeos, as turmas vivenciaram a caminhada/corrida de orientação, adaptada, mas bem próxima ao executado comumente, com os auxílios dos primas e dos *sicards* como marcadores temporais. Para os primas foi utilizado folhas sulfites e entregue para cada dupla, um carimbo como seu "*sicards*", marcando assim a folha prisma. Nesta vivência, houve várias falas interessantes, como, por exemplo, a atividade parecia caça ao tesouro com o uso do mapa e a associação dos mapas com os aplicativos virtuais como forma de atualização dos mapas físicos, além da discussão posterior da tecnologia e as formas de vida. Outra forma de ampliação e aprofundamento foi a vivência da caminhada/corrida de orientação na mata, realizada na trilha do Parque da Previdência, em que um estudante maravilhou-se com a tranquilidade do local, dizendo " Estamos ao lado da Raposo e não ouvimos o barulho dos carros! Que beleza" (MARTINS, 2018, p. 16). Verificando que a prática a ser tematizada estava se esgotando, as professoras realizaram um documento no Google Formulários

23 NEIRA, Marcos García. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2ª Ed. Jundiá: Paco, 2019.

com perguntas múltiplas escolhas, não havendo necessidade de escrita, visto que as turmas estavam sendo alfabetizadas. O objetivo dessa atividade não foi avaliar individualmente cada estudante, mas compreender como havia sido a tematização sobre Corrida de Orientação. Dessa forma, entende-se quando Neira (2019) relata que o registro, "(...) possibilita a revisita e a reflexão sobre o processo formativo e a necessidade, ou não, de reorientar a rota. Em suma, nesta perspectiva, não existe avaliação sem registro" (NEIRA, 2019, p. 75). Avaliação é o momento que a professora notou falas preconceituosas da vizinhança no decorrer do trabalho, sendo um registro possível para trabalhar escola-comunidade; é quando nota-se que a atividade foi desafiadora e tentar levar mais elementos que estimulem, ao invés de desestimular o gosto pela escola; é entender as necessidades individuais de cada um, escutando-os, como por exemplo, na solicitação a alguma devolutiva no momento do pós-registro; é perceber o todo e perceber a parte, implicando tomar decisões para contemplar todas as culturas de maneira igualitárias e com equidade. Por isso, trata-se de uma escrita autopoietica, ou seja, pressupondo sujeitos (docentes e discentes) "(...) como seres autopoieticos que se autoproduzem na ação educacional" (ESCUDERO; NEIRA, 2011, p. 302)²⁴. (NCFG)²⁵

Considerando a especificidade dos conteúdos abordados nas aulas de Educação Física culturalmente orientadas, após uma intensa discussão da noção de conhecimento e de cultura corporal que perpassam a proposta, as turmas retomaram os relatos de experiência e buscaram neles identificar os conteúdos acessados pelos estudantes. Os resultados da atividade indicam não só a compreensão desses conceitos, como dão vazão ao principal aspecto que distingue a proposta das demais existentes na área. Basta verificar que até quando a prática corporal tematizada foi a mesma, os conhecimentos postos em circulação se diversificaram.

Todas as vivências e as situações didáticas propostas bem como as pesquisas realizadas ampliaram a discussão sobre racismo e preconceito a outras situações como o preconceito contra o estrangeiro (xenofobia), os gays (homofobia), as mulheres que jogam futebol (sexismo) ou contra os pobres ou trabalhadores

24 ESCUDERO, Nyna Taylor Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação da aprendizagem em Educação Física: uma escrita autopoietica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago., 2011.

25 Extraído de uma das análises do relato *Educação Física na EJA e a corrida de orientação: uma prática da natureza no contexto urbano*, de Jacqueline Cristina Jesus Martins.

(classe social). O professor Leandro Souza também aproveitou para discutir as regras do futebol, com novos textos e vídeos, para que percebessem que nem sempre esse esporte foi jogado com as mesmas regras, que portanto toda a prática corporal cultural é também uma construção histórico social, que surgiu como resultado de disputas que inevitavelmente silenciam ou excluem determinados grupos. Também foi possível perceber que o mesmo ocorre com as regras para o uso ou não da piscina de um prédio ou dos elevadores sociais, como os alunos tinham revelado no início do mapeamento das práticas culturais. As vivências na quadra possibilitavam que os alunos e alunas se apropriassem de modos de jogar diferentes, se apropriassem do jogo, criando e adaptando as regras que viam nos vídeos. Vivenciar formas diferentes do jogo por diferentes grupos, culturalmente diferentes dos alunos e alunas permitiu que o próprio jogo fosse ressignificado, chegando até a se recriar outras formas de se jogar o futebol. (VMBTC) ²⁶

A avaliação atribuída ao projeto pelos professorxs a partir dos registros foi que analisando em perspectiva, conseguiram abordar o futebol de muitas maneiras e que foram atravessados por vários conhecimentos sobre a prática corporal. Durante as vivências as crianças trouxeram questões variadas que enfatizaram gênero, com falas de que futebol é somente para meninos e sobre pessoas com deficiência, com falas relativas a um padrão de corpo para quem joga futebol. Segundo xs autores do relato "Passamos a ver a prática corporal de outra maneira, principalmente, os modos de jogar, considerando a participação de todas as pessoas." Por fim, as crianças decidiram que no último jogo que fizeram dentro deste projeto, que derivou dos conhecimentos acessados por elas, que deveria haver equipe de arbitragem, equipe médica, banco de reservas, técnico e torcida. Elas próprias escolheram seus papéis com liberdade para trocar de funções durante a partida, além disso superaram a hipótese que existia no discurso da turma, no começo do projeto, sobre padronização dos corpos no futebol, assim, realizaram um jogo aonde tanto meninas como meninos puderam participar e também Giovana uma criança com deficiência. (CSB) ²⁷

26 Extraído de uma das análises do relato *Futebol além das bananas*, de Leandro Rodrigo Santos de Souza

27 Extraído de uma das análises do relato *GOOILLAAÇAÇOOOOO! Tematizando o Futebol na EMEI Nelson Mandela*, de Marina Basques Masella e Leonardo de Carvalho Duarte

Se considerarmos as noções de tematização e escrita-currículo discutidas em sala de aula e apontadas pelos estudantes, e a concepção de conhecimento que caracteriza a perspectiva Educação Física estudada durante o curso, é interessante perceber que várias análises identificaram seu caráter rizomático.

O relato tem o conhecimento trabalhado como um tecido rizomático, em que segundo Santos (2016), os pontos de um rizoma podem e devem se conectar a quaisquer outros pontos, promovendo a heterogeneidade. Sendo o conhecimento algo que não tem um exato começo e um fim, que tudo que se aprende está interligado de forma intrínseca. Nas atividades em que o professor do relato apresentou, em nenhum momento havia algo pontual para que trabalhava, todos os conhecimentos trabalhados estavam interligados e que em alguns momentos tinha que se lembrar dos primeiros encontros para que pudesse fazendo sentido para aquela vivência do momento. (GCR)²⁸

Pensando em uma produção rizomática do conhecimento no processo da tematização, de maneira que a Educação Física Cultural potencializa o contato com diversos saberes, os conhecimentos acessados pelas crianças durante a tematização do carimbó foram: a história e origem do carimbó; a história dos negros e indígenas no Brasil; a cultura indígena; a cultura da região Norte do Brasil; dança de roda; figurino usado em diferentes manifestações do carimbó; diferentes manifestações do carimbó (diferentes espaços e organizações); danças tradicionais como reprodutoras dos papéis sociais. (HOPF)²⁹

O professor Marcos Ribeiro Neves, que realizou seu trabalho "a gente corre pra que?" traz à tona pontos importantíssimos que demonstram sua preocupação com fazer uma Educação Física que valorize as diferenças, trazendo um tema muito corriqueiro, porém pouco problematizado, que é a corrida. Todas as crianças, dentro de suas capacidades, correm. Seja para se deslocarem, para brincarem, ou até mesmo sem motivo pré-estabelecido. O professor se atenta a esta prática corporal, o que é conhecido como mapeamento na teoria da educação física cultural. Para então, após o mapeamento, poder de maneira rizomática tematizar a corrida. Por meio de vivências cor-

28 Extraído de uma das análises do relato *Jogo de taco e o lazer da quebrada*, de Everton Arruda Irias.

29 Extraído de uma das análises do relato *Carimbó: entre a cópia e a criação*, de Pedro Xavier Russo Bonetto.

porais demonstra como estas práticas da corrida estão presentes no cotidiano daquelas crianças. Em seguida, o professor entrou em contato com uma de suas colegas de trabalho e conseguiu trazer ao colégio um treinador de corrida, para que pudesse apresentar, junto a toda sua equipe, os artefatos utilizados na corrida. Ampliando e dando outra significação dessa mesma manifestação cultural. Desta maneira, criou vínculo com outros colegas da escola também. (MPB)³⁰

Retomando os objetivos da disciplina *Metodologia do Ensino de Educação Física*, verificaremos que dentre eles consta “planejar, desenvolver e avaliar intervenções didáticas pautadas na perspectiva cultural”. Esse objetivo foi alcançado mediante a realização de estágios em escolas públicas e privadas, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, nas modalidades regular ou Educação de Jovens e Adultos. Fiéis à proposta, após a conclusão das experiências, os estudantes foram estimulados a escolher uma das seguintes formas de apresentação: comunicação oral acompanhada de imagens, escrita ou em formato de vídeo.

A variedade das temáticas abordadas e a qualidade das narrativas que recebemos evidencia os efeitos positivos do percurso formativo que buscou entretecer os conhecimentos produzidos pelos professores e professoras em atuação com os saberes científicos, sem desconsiderar o repertório dos próprios estudantes: *Polícia e ladrão e a dança do dragão* (LO e TCSR); *Brincadeiras indígenas e africanas no território escolar* (ACMS e GSA); *Brasil, o país do futebol* (DQES e VMBTC); *Vivências escolares no samba de roda* (AJSP); *A gente quer dançar* (AF); *Ela dança, eu (não) danço?* (ACV); *Em cima da árvore posso alcançar o céu?* (AMRN); *Brincadeiras africanas na escola* (CML); *Tematizando a amarelinha* (CSB); *Tematizando as brincadeiras de antigamente* (DAS); *O corpo que dança: tiktok na escola* (DN e HF); *Meia volta e não mover: por que não pode brincar?* (DTC); *Vamos jogar futebol... mas, e as meninas? Elas não sabem jogar!* (DPA); *Brincadeiras perderam seu valor para os jogos eletrônicos?* (GCR); *Quem ficar mais quieto ganha!* *Tematizando a brincadeira da mímica na EMEI Vanda Coelho* (GSL); *Intervindo nas práticas corporais durante os momento de parque* (GRM); *Tematizando o beyblade* (GMT); *Educomunicação, práticas corporais e linguagens artística?* (IMP); *Brincadeira da escola e brincadeira de casa* (ILJ); *Das aulas de Língua Portuguesa às práticas*

30 Extraído de uma das análises do relato *A gente corre para quê?*, de Marcos Ribeiro das Neves

corporais (JASS); As danças das crianças (JMR); Tipos de pega-pega (JNS); Quintal do João Menino (KPS); Tematizando as danças de origem africana (LAN); Futebol x cordas: brincadeiras de meninos e meninas (LAB); Tematizando a cultura popular nas danças infantis (LAO); Punhos na mesa e o bate copos: o ritmo e a corporalidade (LFOS); As danças dos estudantes (MAN); Tempo passado, tempo vivido, tempo presente: os brinquedos na EJA (MCFS); Vivenciando brincadeiras africanas na Educação Infantil (MISS e RCS); Brincadeiras de corda (MVNP e MTO); Tematizando o pião e o beyblade na Educação Infantil (PMG); As torcidas enquanto prática corporal (RSS); O combinado não sai caro (RAM); Baby Shark é música/dança de bebê? (SYRTF e VMLC); Brincadeiras no berçário (TCO); Tematizando brinquedos (TMM); Danças circulares (VA e FML); Não há vencedores, o importante é competir. Será mesmo? (HRS); Professora, vai ter jogo? (RLB); Dança e brincadeira, uma necessidade esquecida no ensino fundamental (MRG); Mixagens artísticas (LS); Ba-ba-lu – os jogos de mãos (HS); Capoeira (GFP); Brincadeira de elástico (MHPB); Então a gente também pode dançar? (MFC); Aerofutebol (RMQ) e Brincando na Educação Infantil (RGF).

Considerações sobre a experiência realizada

É fato que o desenvolvimento da disciplina atribuiu um lugar de destaque ao trabalho pedagógico com os relatos de experiência, o que permitiu converter os saberes produzidos pelos professores e professoras em atuação em conteúdos do curso. Para além da nossa interpretação a respeito do transcorrido, é melhor conhecer as opiniões dos estudantes para quem o curso foi pensado e quem o experienciou.

Recorrendo a um formulário eletrônico, solicitamos que respondessem a três questões: Na sua opinião, as leituras, discussões, aulas e atividades realizadas contribuíram para o alcance dos objetivos previstos?; O que você modificaria na organização e desenvolvimento da disciplina? O que você manteria na organização e desenvolvimento da disciplina?

O gráfico representativo das respostas à primeira questão indica que 92% dos concluintes considera que a proposta possibilitou o total alcance dos objetivos e outros 8% entendem que as atividades levaram ao alcance parcial dos objetivos.

Das respostas às questões abertas, destacamos os trechos com referências diretas ao trabalho com os relatos de experiên-

cia: "Os textos teóricos dão embasamento à análise das experiências e ponto a ponto, permitindo assimilar a lógica da Educação Física Cultural"; "No começo do curso, algo parecido com a última aula, onde nós analisamos os vídeos das lutas. Para mim, me fez entender melhor como que é feito as vivências"; "Se possível, colocaria mais relatos de experiências para serem apresentados."; "Sugiro ampliar de 2 para 3 dias as datas reservadas para apresentação dos trabalhos de estágio no findar da disciplina." "Eu gostei do formato como foi proposta a disciplina."; "As atividades e os encontros com outros estudantes que já realizaram a disciplina."; "Manteria a apresentação e análise dos trabalhos desenvolvidos pelos colegas professores."; "Manteria relatos e vídeos das práticas em Educação Física cultural. Muito importante ouvir educadores da rede pública!"; "Manteria as diversas possibilidades e formatos para o trabalho final (vídeo, relato de experiência, fotos...). Permite um registro mais efetivo e significativo para quem realizou o estágio."; "Manteria a apresentação dos relatos de experiências." "Manteria a proposta do estágio obrigatório."; "Achei muito bom as explicações e as discussões em torno de exemplos práticos. Também, o modo como são feitas as atividades contribuem para leitura. Achei o curso muito bom!" e "Manteria as leituras dos relatos."

Como se observa, a transformação de relatos de experiências com a Educação Física cultural em recursos utilizados com frequência durante o curso foi bem avaliada pelas turmas, assim como o formato do estágio, que valorizou as narrativas dos próprios estudantes.

Referências bibliográficas

BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. **Governo, verdade, subjetividade**: uma análise do currículo cultural da Educação Física. 181 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ESCUADERO, Nyna Taylor Gomes. **Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural**: uma escrita autopoietica. 174 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Apresentação. *In*: NEIRA, M. G. (Org.). **Educação física cultural**: o currículo em ação. São Paulo: Labrador, 2017. p. 7-10.

NEIRA, Marcos Garcia. Relatos de experiência com o currículo cultural da educação física: formando professores e professoras no "chão da escola". *In*: NEIRA, M. G. (Org.). **Educação física cultural**: relatos de experiência. Jundiaí: Paco, 2018. p. 9-19.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2ª ed. Jundiaí: Paco, 2019.