

Capítulo 21

A Educação Física cultural e a valorização do direito à diferenças

*Marcos Garcia Neira*¹

1. Introdução

Muito se diz sobre as peculiaridades do atual contexto, de onde despontam o neoliberalismo, globalização, intensificação dos movimentos migratórios, multiculturalismo crescente, crescimento de intercâmbios culturais graças às tecnologias de informação e comunicação, aumento dos conflitos econômicos e étnico-religiosos, concorrência comercial em escala mundial e devastação ambiental sem precedentes².

A escola, como qualquer outra instituição hodierna, vem sofrendo as consequências disso tudo e procurado oferecer respostas a demandas sequer imaginadas décadas atrás. Não é por acaso que as políticas curriculares estão no centro dos debates. Não só no Brasil, mas na maioria dos países do mundo ocidental, a opção prioritária tem sido implementar mudanças na formação dos estudantes. Exemplo disso são as recentes discussões em torno da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e Médio. Verdade seja dita, a questão curricular está no centro dos debates neste princípio de século. Basta verificar a abundante publicação de documentos orientadores em nível federal, estadual, municipal e também na iniciativa privada.

¹ Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Coordenador do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar. E-mail: mgneira@usp.br

² Enquanto finalizava o texto, as mídias noticiaram o rompimento da barragem em Brumadinho (MG). Mais uma consequência da ganância desenfreada e do descaso com a vida. Compadeço pelo sofrimento de milhares de pessoas neste momento.

Uma simples consulta aos portais eletrônicos das Secretarias de Educação permite localizar propostas para toda a Educação Básica, independente do segmento ou modalidade.

Como não poderia deixar de ser, as universidades e centros de pesquisa espalhados pelo país têm se empenhado na análise do que acontece nas escolas e, sem perder de vista o fenômeno social mais amplo, empenham-se para a produção de conhecimentos que subsidiem os professores e professoras na difícil tarefa de educar na contemporaneidade. É razoável afirmar que as dificuldades e problemas que a realidade apresenta encontram-se no radar de pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com a construção de alternativas para superá-los.

Os resultados extrapolam a produção de documentos curriculares oficiais, cuja elaboração conta, habitualmente, com a participação de assessores ligados ao meio acadêmico. São inúmeras as dissertações, teses e artigos científicos que elegeram como objeto de estudo os problemas que assolam a docência na contemporaneidade: o fracasso escolar, a indisciplina, a diversidade cultural, a vulnerabilidade de grupos e segmentos sociais, o absentéismo, a gestão democrática, o relacionamento com as famílias, a distribuição de recursos, o financiamento público, a inclusão e a falta de apoio às unidades e aos profissionais da educação como um todo que, muitas vezes, se sentem abandonados à própria sorte.

Sabedores da importância que a escola possui para a construção de uma sociedade mais justa, os setores interessados na privatização e no controle dos projetos formativos, - entenda-se, currículo, - fingem ignorar esses elementos e passam a culpabilizar os professores e professoras, espalhando ao vento falsas justificativas e explicações que raramente consideram as realidades locais e desconhecem por completo o que significa uma escola pública de qualidade para todas as pessoas. Num ambiente contaminado por intenções escusas, proliferam ataques à categoria do magistério e às concepções pedagógicas que promovem o diálogo e estimulam a leitura crítica do mundo.

Se, por um lado, a sensação de desamparo e desesperança provocadas por uma luta nos moldes “Davi *versus* Golias” tem levando ao adocimento e ao abandono de uma parcela do professorado, por outro, não são poucos os que reúnem forças, fazem novas alianças e reinventam práticas educativas atentas às culturas presentes na comunidade escolar com vistas à valorização do direito às diferenças. Esses educadores e educadoras marcam presença em muitas escolas, independente da etapa ou componente curricular em que atuam. Mesmo que num primeiro momento se deparem com obstáculos de todos os tipos, com o passar do tempo seu trabalho surte efeitos interessantes, tornando-se reconhecido e apreciado pelos estudantes e suas famílias.

Com o objetivo de conhecer melhor iniciativas que bem ilustram esse processo, o presente capítulo analisa os relatos de experiência elaborados por uma professora e dois professores que frequentam as reuniões do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF)³. Trata-se de um coletivo de docentes das redes públicas que se reúnem quinzenalmente para estudar as teorias pós-críticas, inferir possibilidades de atuação e discutir os resultados das intervenções didáticas inspiradas nesse referencial. A literatura da área denominou essa proposta como Educação Física cultural, pós-crítica ou, simplesmente, currículo cultural.

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

³ A produção do grupo está disponível para download gratuito em <http://www.gpef.fe.usp.br>

A teorização pós-crítica aponta formas alternativas de conceber a educação e o sujeito social, e reafirma o ideal de uma sociedade que considere prioritário o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma vida digna, ou seja, de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais e históricas. Nesse cenário, a educação está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que riqueza, recursos materiais e simbólicos e condições adequadas, sejam mais bem distribuídos. Por consequência, a educação deve ser construída como um espaço público que promova essa possibilidade e como um local em que se forjem identidades sociais democráticas (SILVA, 2011).

Dentre as teorias pós-críticas que inspiram a docência dos membros do GPEF, destacam-se o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, os estudos culturais, o multiculturalismo crítico e, mais recentemente, o pós-colonialismo, graças, sobretudo, ao potencial que esse campo possui para explicar os processos de dominação cultural. No tocante à teorização pós-colonial, a ênfase recai naquelas relações de poder entre as nações que influenciam a disseminação de narrativas que produzem o outro como estranho ou exótico. As formas de representar os grupos étnicos e religiosos minoritários encontram-se em toda parte, principalmente nos materiais didáticos, nos exemplos utilizados pelos docentes e nos significados atribuídos aos participantes das práticas corporais. O pós-colonialismo analisa tanto os discursos elaborados do ponto de vista do dominante quanto do dominado. À perspectiva pós-colonial somam-se as análises pós-modernas e pós-estruturalistas para questionar as relações e teorias que colocam o sujeito imperial europeu na sua atual posição privilegiada.

Na visão pós-colonialista, os conceitos de representação, hibridismo, agenciamento e mestiçagem permitem compreender as culturas dos espaços coloniais ou pós-coloniais como resultados de complexas relações de poder, em que dominantes e dominados se veem profundamente modificados (BHABHA, 2014).

Nas propostas convencionais⁴ da Educação Física, é notório o privilégio das manifestações culturais de origem euro-estadunidense, brancas e com fortes raízes cristãs e masculinas, em detrimento de outros referenciais. Sendo as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas textos da cultura que veiculam significados, é fácil concluir que nenhuma seleção é isenta e todas, sem exceção, disseminam significados influenciando na formação dos sujeitos. Ou seja, diante da manifestação escolhida, o sujeito da educação será posicionado de uma forma ou outra, interferindo na sua constituição identitária.

O currículo cultural da Educação Física procura impedir que se disseminem as representações dominantes, presentes, por exemplo, nas propostas que deixam de questionar as relações de poder que perpassam a produção e reprodução das práticas corporais (NEIRA, 2011).

O currículo cultural tem como pressuposto básico a recorrência à política da diferença por meio da valorização dos saberes e gestualidades daqueles que são quase sempre silenciados. É um apelo para que se reconheça que nas escolas, assim como na sociedade, os significados são produzidos por experiências que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.

Se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, inviabilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no 'chão', na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la (CANDAUI, 2008, p. 25)

Um currículo cultural da Educação Física prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas que serão estudados e das atividades de ensino. Valoriza a reflexão crítica sobre práticas sociais da cultura corporal do universo vivencial dos alunos para, em

⁴ Gramorelli e Neira (2016) denominaram de propostas convencionais da Educação Física aquelas que correspondem aos padrões sociais estabelecidos, sem desejo algum de transformá-los, nomeadamente, a psicomotora, a desenvolvimentista e a educação para a saúde.

seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras vozes e outras manifestações corporais. No currículo cultural, a experiência escolar é um terreno aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes dos variados grupos sociais. É um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de subjetividades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas.

As pesquisas que investigaram os efeitos do currículo cultural nos sujeitos chamam a atenção para três aspectos importantes: 1) os estudantes compreendem a relevância e apreciam a diversificação de atividades de ensino (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017); 2) o processo de ressignificação não decorre de uma atividade de ensino em específico, mas sim de todo o trabalho realizado (NEVES, 2018); e 3) as ações promovidas pelos docentes atuam na chave da diferença, pois ao validar as práticas corporais dos grupos minoritários, instigar a problematização dos discursos sobre elas e seus representantes, utilizar diferentes estratégias para afetar os estudantes em suas significações e desconstruir representações preconceituosas, acaba por se apresentar como uma força que, no tecido social e escolar, produz novos modos de conceber as práticas corporais e as pessoas que delas participam (NUNES, 2018).

2. Análise dos relatos das experiências com o currículo cultural da Educação Física

Restritos a um determinado período de tempo, os registros dos trabalhos desenvolvidos pelos docentes documentam, entre outros, as motivações para eleição de um determinado tema, os objetivos que pretendiam alcançar, as atividades realizadas, as respostas dos estudantes às situações didáticas, os instrumentos avaliativos, os resultados alcançados e as impressões acerca da ação educativa.

No entender de Suárez (2011), os relatos de experiência revelam uma parcela importante do saber pedagógico construído e reconstruído ao longo

da vida profissional em meio à multiplicidade de situações e reflexões. Tomando contato com esses documentos, é possível compreender boa parte das trajetórias percorridas por seus autores, as concepções que influenciam sua docência, as certezas e dúvidas que os mobilizam, as ideologias que perpassam suas convicções pedagógicas e também suas inquietações, desejos e realizações. A leitura e análise desses materiais permite conhecer uma visão da educação escolar bastante distinta daquela comumente veiculada nos meios de comunicação ou oficializada através dos informes das avaliações padronizadas. O que salta aos olhos é o currículo em ação narrado justamente por aqueles que planejam, desenvolvem e avaliam o processo.

Há muito que os professores e professoras membros do GPEF têm como hábito produzir relatos de experiência como forma de documentar suas práticas, mas também transformá-las em objeto de análise e discussão durante as reuniões. As fotografias das atividades de ensino ou os links para vídeos disponíveis na internet complementam os registros escritos. Todo esse material é publicado no site do grupo, tornando-se disponível a qualquer pessoa interessada. O acesso a esses textos tem crescido nos últimos anos, dada a sua utilização como recurso didático na formação inicial ou continuada de professores ou material de pesquisa.

Os documentos analisados no presente estudo encontram-se publicados na coletânea *Educação Física cultural: relatos de experiência*⁵. Após uma leitura prévia de todos os textos, foram selecionados aqueles cujas tematizações inspiraram-se no pós-colonialismo. Tratam-se de relatos de experiências pedagógicas realizadas em escolas municipais paulistanas no segundo semestre de 2017 e no primeiro semestre de 2018. A professora Marina Basques Masella, da EMEI Nelson Mandela, narra a tematização do samba junto a uma turma de Educação Infantil; o professor Everton Arruda Irias descreve o trabalho pedagógico com as lutas indígenas nas turmas do 2º e 5º ano do Ensino Fundamental da EMEF Raimundo Correia; atuando no mesmo segmento, mas com o 3º ano da EMEF Olavo

⁵ Disponível em <www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_42.pdf>. Acesso em 26 jan.2018.

Pezzotti, o professor Pedro Xavier Russo Bonetto história a abordagem da capoeira e do maculelê.

A professora Marina nomeou o seu relato de experiência como *Samba, samba, samba ô lelê* (MASELLA, 2018). Suas primeiras ações foram verificar qual era o público atendido pela instituição e apropriar-se do conteúdo do projeto político pedagógico, que enfatiza o estudo de práticas que promovem a equidade racial. Considerando também a localização da instituição nas proximidades da *Mocidade Alegre, Rosas de Ouro e Império da Casa Verde*, escolas de samba muito frequentadas pelas famílias e crianças aos finais de semana e período de férias, Marina decidiu por tematizar o samba.

É sabido que ao longo da sua história, essa prática corporal foi profundamente marcada pelas relações colonialistas que tentaram impedir a todo o custo a veiculação dos seus códigos, devido à posição social ocupada por seus representantes, uma população vitimada pela exploração de todos os tipos. O enfrentamento dessa questão pode ser lido como a assunção de um posicionamento pedagógico de valorização da identidade cultural da comunidade escolar e, portanto, a favor das diferenças.

Após decidir o tema, a professora realizou um *mapeamento*⁶ para identificar quais as relações que as crianças estabeleciam com a prática. Para acessar esse repertório, conversou com as crianças e propôs que dançassem músicas de samba de raiz. Ela também se deixou influenciar pelos princípios ético-políticos da Educação Física cultural. Primeiramente, buscou *reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade*, atentando para o público com quem trabalharia, o contexto local em que a escola se insere e como isso poderia favorecer suas ações didáticas. Em seguida buscou a *articulação com o projeto pedagógico da escola* ao explorar o tema das questões raciais que havia sido definido coletivamente. Essa postura não só reafirma os saberes que as crianças possuem, mas também permite uma melhor organização das atividades de *aprofundamento* e a *ampliação* dos conhecimentos.

⁶ Os procedimentos didáticos e os princípios ético-políticos do currículo cultural da Educação Física foram grafados em itálico.

Marina procurou pesquisar sobre a dança a fim de reunir informações importantes para o desenvolvimento dos trabalhos. Após a consulta a obras dedicadas ao assunto, conversar com pessoas que conhecem e frequentam as escolas de samba e assistir a vídeos, a professora organizou uma contação de histórias sobre a trajetória do samba no Brasil.

A professora organizou *vivências* com instrumentos musicais para explorar as sonoridades e a turma recebeu a visita de um sambista que narrou suas experiências e ligações com a dança e a música. Ademais, apresentou imagens para discutir as vestimentas das pessoas que desfilam em escolas de samba, promoveu o contato com o samba de umbigada, onde meninos e meninas experimentaram e dançaram com saias.

Num final de semana, a turma assistiu a uma peça de teatro que contava a história de um menino que gostava de batucar e que faz uma viagem em busca da batida do seu coração que perpassa aspectos culturais referentes ao samba. No retorno à escola, Marina explicou que o samba e outras práticas culturais que o personagem conheceu na sua viagem já foram proibidas. A partir dessa conversa, as crianças associaram as experiências da personagem a um fato histórico marcado pelo racismo, o apartheid.

A definição do tema e os procedimentos adotados são visivelmente influenciados pelo princípio ético-político da *ancoragem social dos conhecimentos*, uma vez que as atividades propostas promoveram vivências que transcenderam o samba como um simples gênero musical ou dança experimentada na escola. No decorrer do trabalho, foi possível perceber o esforço da professora em abordar aspectos sociais e históricos que envolvem a prática corporal tematizada.

A análise do relato de experiência também permitiu identificar as situações didáticas que caracterizam a proposta. Primeiramente, o *mapeamento* para definir qual seria a temática abordada, pautando-se nos princípios ético-políticos anteriormente abordados. A professora verificou que o samba pertencia ao universo cultural corporal da sua turma e também se certificou de que este tema estava condizente com o projeto da escola.

A *leitura* da prática corporal instigou problematizações durante as rodas de conversa acerca das roupas que se utilizam para sambar e do espaço ocupado por mulheres e homens nessa prática. Por meio das manifestações das crianças e das problematizações, foi possível *ressignificar* e *desconstruir* os preconceitos existentes em torno da manifestação cultural.

Durante as *vivências*, Marina deixou os alunos à vontade para experimentarem a dança, as roupas e os instrumentos. Não se observa a tentativa de ensinar uma forma correta de dançar ou tocar, mas sim deixar que as crianças desfrutassem desses momentos. Foi interessante perceber que, de maneira sutil, a professora levou todas as crianças a vivenciarem a prática corporal sem que fossem determinados “lugares” para meninas e “lugares” para meninos.

Outro procedimento didático que se fez presente foi a *ressignificação*. Segundo Neira (2018, p. 68), “ressignificar implica atribuir novos significados a uma manifestação produzida em outro contexto com base na própria experiência cultural”. Os alunos atribuíram novos significados para a dança do samba de umbigada, mobilizando o que haviam aprendido sobre essa prática fora da escola.

O *aprofundamento* e a *ampliação* dos conhecimentos deram-se por meio da contação de histórias que abrangiam aspectos históricos e sociais sobre a cultura negra e problematizavam o racismo e as questões de gênero. Também foram realizadas *leituras* de fotos e vídeos que anunciavam diferentes perspectivas sobre o samba.

Já o *registro* ocorreu de diversas maneiras no decorrer do trabalho realizado - por meio de desenhos nos portfólios individuais das crianças, fotos e filmagens. Marina ressalta a importância dos registros, pois auxiliaram a desenhar todo o percurso vivido e planejar as próximas ações didáticas. Os registros também viabilizaram a avaliação do trabalho realizado. Logo, esses procedimentos didáticos encontram-se entrelaçados, uma vez que:

A avaliação no currículo cultural, para além da observação, apoia-se nos registros elaborados pelo docente ou discentes. As anotações durante ou após as

aulas, filmagens, fotografias, gravações em áudio, ou, até mesmo, os diversos aplicativos disponíveis nos celulares e smartphones, figuram entre os recursos mais utilizados. (NEIRA, 2018, p. 73)

Por fim, a análise do relato de experiência permite identificar uma grande variedade de conhecimentos acessados pelas crianças, desde a gestualidade específica da dança, até as questões de gênero referentes às vestimentas das sambistas, passando pela história do samba. É válido lembrar que o trabalho realizado na EMEI Nelson Mandela buscou, durante todo o seu desenvolvimento, pautar-se no estudo da prática corporal como estratégia de abertura de espaço aos saberes tradicionalmente negados, para assim possibilitar a circulação de significados dos grupos que criam e recriam a dança.

A experiência relatada sob o título *Huka-huka e derruba o toco: lutas indígenas nas aulas de Educação Física* (IRIAS, 2018) foi impulsionada por uma conversa com os alunos e as alunas para identificar as manifestações corporais que haviam estudado até aquele momento. O professor Everton identificou que as lutas tinham sido pouco abordadas em comparação às demais práticas corporais. Ele, então, perguntou às crianças sobre as lutas que conheciam. Listaram e, com a ajuda do professor, classificaram-nas conforme as técnicas empregadas: desequilíbrio, contusão ou imobilização.

Everton percebeu um maior desconhecimento sobre as lutas de desequilíbrio, decidindo-se pela sua tematização. No currículo cultural da Educação Física, esse procedimento se denomina *mapeamento*, por meio do qual se procura identificar quais práticas corporais estão disponíveis aos alunos e às alunas, tanto no âmbito escolar como no universo cultural mais amplo, assim como os saberes que possuem sobre uma determinada manifestação, no caso em tela, as lutas.

É válido ressaltar que na perspectiva adotada, docentes e discentes assumem a condição de autoria curricular, mas possuem atribuições e responsabilidades distintas, “cabendo ao professor selecionar o tema a ser estudado, organizar e propor as atividades de ensino, conduzir o processo e interpelar os estudantes” (NEIRA, 2018, p. 59).

No encontro seguinte, o professor Everton propôs a leitura de seis imagens que mostravam a ocorrência social de diferentes lutas de desequilíbrio (judô, luta marajoara, luta greco-romana, sumô, huka-huka e laamb⁷). Durante a apreciação dos materiais, o professor deu continuidade ao *mapeamento*, identificado as representações e os saberes das crianças. Muito se disse sobre o sumô devido ao fato de terem visto a luta na novela *Carrossel*. Inversamente, a imagem da luta indígena huka-huka suscitou comentários: “de onde são estes índios? ”, “índios lutam para ficar fortes para depois caçar”, “índios existem? ”, “por que usam essas roupas? ”, “por que estão pintados? ”.

A constatação de que as crianças possuíam mais conhecimentos sobre o sumô do que o huka-huka e tendo como princípio ético-político da Educação Física cultural a *descolonização do currículo*⁸, o professor Everton decidiu tematizar o huka-huka, perguntando às crianças por que será que sabiam mais de uma luta de um país distante do que uma luta brasileira.

O professor promoveu a *leitura* do huka-huka por meio da exibição e análise de dois vídeos. As crianças acessaram um texto que descreve as características da luta (objetivo, contexto de prática, organização, rituais que se relacionam a ela), tornando possível conhecer a sua ocorrência social. Esta atividade de *aprofundamento* provocou novos questionamentos: “por que eles se pintam? ”; “mulher também luta? ”; “índios comem o que? ”; “eles não comem as mesmas coisas que os seres humanos, né? ”; “eles não se machucam na luta? ”; “por que eles andam pelados? ” À medida em que surgia, a questão era devolvida à turma que expressava seus pontos de vista a respeito enquanto o professor tomava nota.

A análise das representações, significações e signos de poder presentes na manifestação cultural tematizada com o objetivo de provocar o exame das relações de dominação e o reconhecimento das identidades valorizadas e menosprezadas nos discursos sobre o huka-huka é um procedimento didático inspirado no pós-colonialismo (AGUIAR; NEIRA, 2016).

⁷ Luta senegalesa que emprega técnicas de agarre com o objetivo de derrubar o adversário.

⁸ Consiste na tematização de práticas corporais de grupos subalternizados quase sempre ausentes no currículo.

A *vivência* da luta também foi objeto de análise crítica das relações envolvidas. A experimentação do formato acessado nos vídeos, seguida da reconstrução coletiva a partir das impressões e sensações dos participantes, levou à modificação da estrutura da luta de acordo com as características do grupo e das condições materiais, ou seja, à *ressignificação*.

A leitura do livro infantil *Kaba Darebu*, escrito por Daniel Munduruku, permitiu o acesso a dados importantes sobre as aldeias, os principais alimentos dos povos indígenas, suas brincadeiras, pinturas corporais e demais hábitos. Na perspectiva cultural, situações didáticas que promovem o contato com os significados dos representantes das práticas corporais recebem o nome de *ampliação*. Tanto é que o professor Everton aproveitou o momento para *desconstruir* as representações que as crianças possuíam sobre os povos indígenas, chamando a atenção para a diversidade cultural existente e esclarecendo que as características descritas no livro que leram não abrangiam a população indígena como um todo, tendo em vista as particularidades de cada povo.

Com objetivo assemelhado, foi proposta a *leitura* de uma reportagem de dois jornalistas que estiveram no Xingu para acompanhar o *Kuarup* (ritual de homenagem aos mortos) e presenciaram o huka-huka. Os detalhes sobre a ocorrência da luta e a organização que a antecedia geraram algum estranhamento ente as crianças com relação ao processo de preparação do lutador, que implica práticas de mutilação: “para que fazer tudo isso?”; “acho que não precisa se machucar apenas para virar um lutador”. O professor também aproveitou para *problematizar* os discursos emitidos a partir da leitura de imagens que mostravam “técnicas” de mutilação (ou automutilação) que ocorrem em treinamentos de lutas presentes no universo cultural dos alunos. A turma percebeu que a mutilação/automutilação não se restringe à etnia indígena que pratica o huka-huka.

Nota-se que as atividades de *aprofundamento* e *ampliação* encontravam-se inspiradas na teoria pós-colonial, dada à influência do princípio ético-político da *justiça curricular* na medida em que visaram romper com

as noções de superioridade/inferioridade que atribuem conotações discriminatórias a setores sociais em desvantagem nas relações de poder (NEIRA, 2018), como é o caso dos povos indígenas em nossa sociedade. Observa-se a influência do princípio ético-político da *ancoragem social dos conhecimentos*, na medida em que o estudo do huka-huka considerou efetivamente os rituais do Kuarup, que incluem a participação das mulheres.

O professor e os estudantes combinaram uma rubrica de autoavaliação que tinha por objetivo promover a reflexão sobre as ações e os saberes trabalhados durante todo o processo. A análise dos *registros* levou Everton a decidir-se por tematizar outra luta indígena, o “derruba o toco”, realizada pela etnia Pataxó. Observa-se na concepção de avaliação da perspectiva cultural da Educação Física, a preocupação de compreender os processos de ressignificação dos alunos e de acesso a novas representações, elementos fundamentais para orientar as escolhas didáticas na continuidade do trabalho (MÜLLER; NEIRA, 2018).

Apesar da dificuldade de reunir materiais referentes ao “derruba o toco”, a *leitura* de um vídeo e de um texto previamente selecionados propiciou a visualização da estrutura básica da luta e o entendimento de suas regras gerais e, assim, por meio de *vivências* e ressignificações, as crianças produziram suas próprias formas de lutar.

Atividades de *aprofundamento* e *ampliação* fizeram com que a turma compreende-se rituais do povo pataxó como, por exemplo, a cerimônia de casamento, o que levantou discussões interessantes sobre os relacionamentos homoafetivos dos indígenas. As dúvidas impulsionaram pesquisas e tentativas de entrar em contato com estudiosos do assunto. A insuficiência das respostas obtidas gerou uma discussão com a turma sobre os limites das informações disponíveis.

Adotando técnicas etnográficas para produção de materiais didáticos (NEIRA, 2014), durante o evento *Revelando São Paulo*⁹, o professor Everton entrevistou um representante da etnia pataxó, Raion Pataxó, o que lhe

⁹ Disponível em < www.cultura.sp.gov.br/revelando-sao-paulo-maior-festival-de-cultura-tradicional-paulista-chega-a-capital-com-programacao-gratuita/ > Acesso em 26 jan. 2018.

permitiu gravar um vídeo com explicações sobre a existência de casamentos homoafetivos e das lutas que praticavam, entre elas, o “derruba o toco”. O entrevistado expôs detalhes das vestimentas usadas, como faziam para se proteger e não se machucar quando eram derrubados no chão. Com a exibição desse vídeo, foi possível retomar alguns questionamentos que as crianças haviam levantado sobre a cultura pataxó e aprofundar os conhecimentos a respeito dela, assim como ampliar e ressignificar as representações que possuíam sobre os diversos povos indígenas.

Para finalizar a tematização, professor e alunos elaboraram um quadro comparativo sobre as lutas estudadas, sistematizando informações relativas ao grupo étnico praticante, momento de ocorrência, local de prática, objetivo e técnicas empregadas.

No relato de experiência intitulado *Capoeira e maculelê: aprofundados e ampliando o conhecimento dos alunos sobre as práticas corporais afro-brasileiras* (BONETTO, 2018), observa-se a inspiração pós-colonialista do professor Pedro, tanto na exposição das injustiças que marcam a população negra no Brasil, como também o ponto de vista do dominado e a subjetividade da verdade dominante. Merecem destaque as passagens em que a escravização da população negra é problematizada, apontando seus reflexos até os dias atuais. Boa parte das discussões tentam romper com a perspectiva enraizada do colonizador, mesmo a escolha do tema, que coloca em foco práticas que por muito tempo não foram vistas sequer como culturais, quanto mais aceitas na escola. As manifestações culturais afro-brasileiras foram abordadas com consistência e profundidade. O ápice do trabalho foi a feira cultural, em que capoeiristas apresentaram sua visão da prática corporal e puderam mostrar as próprias representações.

Em mais de uma situação, o professor fez oposição ao termo “escravo”, defendendo a utilização de “escravizado”. Na posição adotada pelo Pedro e nas músicas aprendidas ao longo do semestre, pessoas que viviam suas vidas, exerciam sua religião, praticavam seus ritos, foram trazidas à força para trabalhar, muito diferentemente de apenas pensá-los como escravos, situação na qual sua condição passa a traduzir a totalidade do ser.

A tematização se iniciou com a escuta e observação do modo como os estudantes produzem a capoeira. Os já familiarizados mostraram para a turma o que sabiam, uma aluna ressaltou a importância da ginga e demonstrou os gestos. Uma outra influência do pós-colonialismo deu-se com a presença de um grupo de capoeira, o que permitiu a diversidade de identidades e expressões culturais, validando os conhecimentos subjugados.

Durante as primeiras *vivências*, os estudantes executaram os golpes com a ajuda dos colegas. A ginga foi embalada com músicas encontradas na internet e instrumentos disponíveis na escola. Depois da capoeira, o tema abordado foi o maculelê, de início, ouviram a história e, pelo fato de não terem contato prévio com as grimas, precisaram assistir a alguns vídeos, ouvirem músicas e, a partir daí, reproduziram alguns passos. É possível dizer que os alunos e alunas ressignificaram a prática, uma vez que iniciaram as atividades de maculelê misturando sua gestualidade com a da capoeira. A turma passou muitas aulas vivenciando o maculelê. O professor Pedro trouxe um convidado para ensinar alguns passos ao som do atabaque.

A *leitura*, enquanto procedimento didático, permeou as atividades. O *aprofundamento* se deu de diversas maneiras, a princípio em forma de conversa sobre o porquê do nome capoeira, como essa prática surgiu, em que situação e sobre as pessoas vítimas da escravização. As músicas reproduzidas também aprofundaram os conhecimentos em torno do tema. Algumas vezes o professor levou a turma para a sala de informática para que fizessem pesquisas, sendo necessária a assistência aos vídeos como preparação para vivenciar o maculelê.

Além das *vivências* conduzidas pelo praticante do maculelê, o professor Pedro promoveu atividades de *ampliação* como a assistência a documentários que explicitam os pontos de vista dos capoeiristas e a visita de um grupo de capoeira. Os *registros* basearam-se em fotos, vídeos e nos desenhos das crianças sobre o que tinham aprendido da história da capoeira, dos instrumentos e do Mestre Bimba. A *avaliação* no currículo cultural da Educação Física não ocorre num momento específico, pois o

resultado de cada situação didática é avaliado pelo professor antes do planejamento da próxima. A escolha do maculelê só foi feita a partir do momento em que o professor notou não ter ainda esgotado as possibilidades do tema e o interesse dos estudantes nas práticas corporais afro-brasileiras. Durante a avaliação, o professor se valeu de uma consulta aos registros do processo, atento ao fato de que os conhecimentos acessados tivessem não apenas um caráter escolar, mas, principalmente, social, político e cidadão.

Desde a definição do tema, as situações didáticas foram permeadas pelos princípios ético-políticos da Educação Física cultural. Para selecioná-lo, Pedro levou em consideração o fato de que o projeto político pedagógico da escola girava em torno dos direitos humanos, com a noção de que a tematização de uma determinada prática corporal favorece alguns grupos e culturas em detrimento dos demais. Outro aspecto que influenciou a decisão foi o fato dos estudantes terem contatado as práticas corporais de matriz afro-brasileira na escola e fora dela. As discussões, as pesquisas realizadas, as músicas ouvidas e cantadas, desfazem a noção de inferioridade sobre os grupos estudados; a visão colonialista do escravizado é desconstruída a partir da análise sócio-histórica da escravização. Os praticantes de capoeira foram valorizados, seus conhecimentos e suas histórias foram respeitados e é importante ressaltar que a capoeira e o maculelê foram expostos aos estudantes como produções legítimas de um povo.

A preferência pela tematização de práticas corporais da tradição afro-brasileira revela uma preocupação com a *descolonização do currículo*. A *rejeição ao daltonismo cultural* se fez presente ao valorizar os saberes da estudante que expôs aos colegas suas experiências com a capoeira, ajudando aqueles que não tinham compreendido como fazer. O professor fez uso de diversos meios para que os estudantes acessassem diferentes significados das práticas tematizadas, para que as singularidades fossem respeitadas e coletivizadas.

Por meio dos documentários assistidos durante as aulas, a turma conheceu o contexto de criação e recriação da capoeira. O trabalho com as

letras das músicas proporcionou uma análise sócio-histórica da prática. As crianças realizaram e identificaram passos, gingas e golpes como aú, esquiava, martelo, voador, rasteira deitada, bênção, chapa, queixada, armada, entre outros. Aprenderam também a identificar a capoeira de Angola, além de sincronizar as grimas com as batidas do atabaque. O professor fez uso de técnicas da historiografia e da etnografia para a construção do projeto e do conhecimento da turma a partir de rodas de conversa, pesquisas, assistência a vídeos, audiência de músicas e conversas com praticantes de capoeira.

As atividades de *problematização* e aprofundamento foram imprescindíveis para desconstruir conceitos enraizados a respeito dos povos escravizados e com elas os alunos discutiram sobre o contexto sócio-histórico da escravização. Os estudantes elaboraram suas maneiras de praticar o maculelê, puderam compreender sua história e, até mesmo, conhecer nome, pois a princípio chamavam-no de “capoeira com as madeiras”. O conhecimento circulou não de maneira vertical, do professor para a classe, mas em coletividade, como previsto na Educação Física cultural.

É notória a preocupação com a não hierarquização de culturas nas situações didáticas relatadas, uma vez que as ações se respaldaram nas discussões sobre a escravização, sobre quão cruel e desumanizador foi esse processo. A capoeira e o maculelê foram apresentados como expressões de resistência. O sofrimento dos povos sequestrados para trabalho forçado foi evidenciado não só nas problematizações, como também nas músicas cantadas pelos estudantes. Com as discussões das letras, a turma percebeu o que distinguia a experiência do escravizador e do escravizado em relação às posições que cada um ocupava nas relações de poder.

3. Conclusão

A análise dos documentos elaborados por quem efetivamente colocou a mão na massa, permite afirmar que o currículo cultural da Educação Física desponta como concepção pedagógica capaz de responder a uma

parcela dos inúmeros problemas que afetam a docência na contemporaneidade. Tendo por objetivo qualificar a leitura da ocorrência social das práticas corporais, aqui incluídos os discursos a respeito dos seus representantes, bem como da produção das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas pelos sujeitos da educação, observa-se o combate às representações hegemônicas e a valorização das identidades culturais dos grupos minoritários. Isso não é pouco, se for considerada a longa história de privilégios concedidos ao patrimônio cultural corporal dominante.

A professora e os professores autores dos materiais examinados desenvolveram experiências pedagógicas a favor das diferenças ao construir, no ambiente escolar, meios efetivos para uma Educação Física democrática e democratizante, em que não se visa a melhoria da performance, mas sim o estudo e vivência de linguagens, práticas e saberes historicamente discriminados ou propositalmente esquecidos. É interessante perceber como as ações didáticas narradas ajudaram a combater a perspectivas enviesadas sobre os representantes do samba, huka-huka, derruba o toco, capoeira e maculelê.

Os relatos de experiência analisados exemplificam a potência do currículo cultural da Educação Física para formação de identidades solidárias. Deixando-se inspirar pelo pós-colonialismo e orientados pelos princípios ético-políticos da *articulação com o projeto político pedagógico da escola*, *reconhecimento da cultura corporal da comunidade*, *descolonização do currículo*, *justiça curricular* e *ancoragem social dos conhecimentos*, empregaram os procedimentos didáticos de *mapeamento*, *leitura*, *vivência*, *ressignificação*, *aprofundamento*, *ampliação*, *registro* e *avaliação* para *problematizar* e discursos pautados em relações de dominação colonial e *desconstruir* representações estereotipadas, discriminatórias e preconceituosas, pautadas na hierarquização de saberes e práticas culturais.

Tudo isso talvez soe pouca coisa para quem vincula a resolução dos problemas da escola a transformações rápidas e radicais, quase mágicas. Contudo, não há como negar que do ponto de vista político e pedagógico a

perspectiva curricular colocada em ação é um grande passo para a construção de uma sociedade menos desigual. Se o que se deseja é a produção de vidas mais dignas para todos e todas, o caminho para alcançar essa meta passa, também, pela escola e, conseqüentemente, pelas aulas de Educação Física. Nesse caso, a vertente cultural pode contribuir.

Referências

- AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural. In: NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física cultural*. São Paulo: Blucher, 2016.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.
- BONETTO, P. X. R. Capoeira e maculelê: aprofundados e ampliando o conhecimento dos alunos sobre as práticas corporais afro-brasileiras. In: NEIRA, M. G. (Org.) *Educação Física cultural: relatos de experiência*. Jundiaí: Paco, 2018.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GRAMORELLI, Lilian Cristina; NEIRA, Marcos Garcia. Concepções de cultura corporal e seus reflexos no ensino de Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física cultural*. São Paulo: Blucher, 2016.
- IRIAS, Everton Arruda. Huka-huka e derruba o toco: lutas indígenas nas aulas de Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia. (Org.) *Educação Física cultural: relatos de experiência*. Jundiaí: Paco, 2018.
- MASELLA, Marina Basques. Samba, samba, samba ô lelé. In: NEIRA, M. G. (Org.) *Educação Física cultural: relatos de experiência*. Jundiaí: Paco, 2018.
- 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.
- NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física*. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Etnografando a prática do skate: elementos para o currículo da Educação Física. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, p. 138-155, vol. 9, n. 18, julho/dezembro de 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica*. Jundiaí: Paco, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria cultural da educação: Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

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

SUÁREZ, Daniel H. Relatos de experiência, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar.