

A DIDÁTICA-ARTÍSTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL³⁵⁷

Marcos Garcia Neira

São Paulo, 17 de setembro de 2004. Um grupo de professoras e professores da educação básica reunidos em uma sala da Faculdade de Educação da USP participava do último encontro de um curso de extensão em que se aventavam possibilidades para o ensino da Educação Física na contemporaneidade. Descontentes com as propostas elaboradas na segunda metade do século XX, os docentes haviam retornado aos bancos da universidade em busca de alternativas. Após uma intensa jornada de aulas, leituras, debates e trocas de experiências, chegaram à conclusão de que as concepções disponíveis pouco dialogavam com o contexto globalizado, democrático, multicultural e profundamente desigual que caracteriza o atual desenho social e, conseqüentemente, a maioria das escolas brasileiras. Mas o que fazer? O que “colocar no lugar”? Decidiram, então, continuar os estudos e as discussões em encontros quinzenais às sextas-feiras à tarde. Surgia o Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar, o GPEF³⁵⁸.

Comprometidos com a produção do inexistente, aceitaram o desafio de aprofundar-se em outras formas de explicar a realidade, nelas se inspirando para pensar o fazer pedagógico da Educação Física. À época, os estudos culturais correspondiam às expectativas, na medida em que ofereciam argumentos que ajudavam a entender o projeto pós-moderno, a fim de reconfigurar a educação nos primeiros anos do terceiro milênio.

³⁵⁷ Num ano pandêmico em que a necropolítica intencionalmente implantada pelo governo federal ceifou milhares de vidas, mal tivemos tempo para chorar a partida de tantas pessoas queridas, tenham sido ou não vitimadas pela Covid-19. Neste texto, prestamos uma singela homenagem à professora Sandra Mara Corazza, cuja obra inspirou-nos a pensar uma outra forma de ensinar Educação Física. A potência dos conceitos que criou – didáticaArtista, artistagem, escrita-artista, pós-curriculo – e a estética da sua narrativa, constituem-se num legado que agenciara professoras e professores por muito tempo.

³⁵⁸ A produção do grupo em formato de artigos, livros, teses, dissertações, vídeos e, principalmente, relatos de experiência está disponível em: www.gpef.fe.usp.br. Acesso em: 28 mar. 2021.

Uma vez considerada, a centralidade da cultura³⁵⁹ defendida por esse campo teórico levou à modificação não só do objeto de estudo da Educação Física³⁶⁰, como também do modo como se organizam e desenvolvem as situações didáticas³⁶¹.

O campo teórico denominado estudos culturais modificou-se com o correr do tempo. Gradativamente, abriu mão das influências marxistas para alinhar-se ao pós-estruturalismo e aos estudos de gênero. Em síntese, passou a oferecer ferramentas para compreender a atualidade. Seu objeto principal são as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, consubstanciadas nas práticas sociais presentes em qualquer instituição. Do ponto de vista político, os estudos culturais objetivam a construção de um projeto de transformação do social e, no plano teórico, pretendem compor um novo campo conceitual interdisciplinar e comprometido com o exame das práticas culturais, considerando seu envolvimento com e no interior das relações de poder.³⁶²

Os estudos culturais permitem um olhar diferenciado para a pedagogia. Entendida como produção, uma proposta de ensino é um território de disputa da significação e da identidade, em que diferentes grupos sociais tentam estabelecer sua hegemonia. Tanto a ação didática quanto os conteúdos são construções sociais, encontram-se imersos nas relações de poder que fizeram valer determinadas formas de proceder e negaram outras, assim como incluíram determinados saberes e excluíram outros.³⁶³

Concebida enquanto campo de luta pela validação de significados, a cultura regula todas as práticas sociais, entre elas, o brincar, dançar, lutar, fazer ginásticas ou esportes, mas também é objeto de regulação. Ao veicular significados que subjetivam participantes e observadores, as práticas corporais são tomadas como artefatos culturais, passíveis de leitura e produção.³⁶⁴ Ora, se qualquer processo educacional tem por objetivo qualificar a

³⁵⁹ Hall (1997) entende que, na Pós-Modernidade, a cultura, com seus aspectos substantivos e epistemológicos, adquiriu centralidade, influenciando tudo o que se pensa e faz.

³⁶⁰ NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. *Pensar a prática*, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 321-332, abr./jun. 2017.

³⁶¹ NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

³⁶² NELSON, C.; TREICHLER, P.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 7-38.

³⁶³ NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. (org.) *Educação Física cultural*. São Paulo: Blucher, 2016.

³⁶⁴ NEIRA, M. G. *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica*. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

compreensão e a intervenção no mundo, o material de trabalho de quem se propõe a conduzi-lo só pode ser a própria cultura. Deve-se a esse raciocínio a denominação da vertente de ensino investigada e experienciada no âmbito do GPEF: currículo cultural culturalmente orientado, pós-crítico ou, simplesmente, Educação Física cultural.

Enquanto teoria curricular, a Educação Física cultural vem assumindo uma maneira bastante peculiar de definir as práticas corporais a serem abordadas e organizar e desenvolver as situações didáticas. Diversas investigações sobre a proposta³⁶⁵ — todas elas disponíveis no site do grupo — identificam que os professores e professoras que produzem a pedagogia cultural são

³⁶⁵ LIMA, M. E. *Educação Física no Projeto Político Pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos*, 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

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

NEIRA, M. G. *O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores*. 2011. 323 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

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

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

LIMA, M. E. *Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural da Educação Física*. 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

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

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

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

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

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. *Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana*, 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

NEVES, M. R. das. *O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes*. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

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

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

agenciados³⁶⁶ por princípios ético-políticos — reconhecimento da cultura corporal da comunidade, articulação com o projeto político pedagógico, ancoragem social dos conhecimentos, descolonização do currículo, justiça curricular, rejeição ao daltonismo cultural e favorecimento da enunciação dos saberes discentes. Os encaminhamentos pedagógicos adotados materializam-se em situações didáticas de mapeamento, vivência, leitura da prática corporal, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação. Finalmente, marcando de forma definitiva sua distinção com relação às demais teorias de ensino de Educação Física, a noção de cultura corporal adotada pode ser resumida em toda a produção discursiva verbal e não verbal sobre as práticas corporais. Por consequência, o conhecimento é tomado como um encontro de saberes, um resultado das relações de poder.

Desde a sua fundação, os integrantes do GPEF habituaram-se a realizar experimentos pedagógicos, registrá-los e submetê-los ao escrutínio dos colegas durante as reuniões para, na sequência, o autor ou autora retornar à escola e, se assim o desejar, refazer e aprimorar as ações didáticas a partir das críticas e contribuições recebidas. Além de facilitar a retomada do que foi feito, Escudero³⁶⁷ e Müller³⁶⁸ mostraram que o registro e a avaliação caminham lado a lado, constituindo-se em características marcantes da proposta.

Concomitante à realização de pesquisas³⁶⁹ acadêmicas ou não, aos poucos, a prática pedagógica deixou-se nutrir pelos aportes do multiculturalismo crítico, pós-modernismo, pós-estruturalismo, estudos feministas, teoria *queer* e pós-colonialismo. Teses, dissertações, artigos, livros e capítulos

SANTOS JUNIOR, F. N. *Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes*. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

VIEIRA, R. A. G. *Conceitos em torno de uma Educação Física menor: possibilidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva*. 2020. 244f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

DUARTE, L. C. *Educação Física cultural na Educação Infantil: imagens narrativas produzidas com professoras e crianças nos/dos/com os cotidianos de uma EMEI Paulistana*. 2021. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo São Paulo, 2021.

REIS, R. *Educação Física cultural e africanidades: entre decolonialidades, Exu e encruzilhadas*. 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

³⁶⁶ O agenciamento é o encontro entre os enunciados, as coisas e as pessoas. O agenciamento é uma ocasião, especificamente produzida em uma mistura de forças, o choque de vetores, um emaranhado de intensidades que pode, por exemplo, ser entre uma pessoa e um livro, uma pessoa e um acontecimento e entre duas ou mais pessoas (BONETTO; NEIRA, 2019, p. 6).

³⁶⁷ ESCUDERO, 2011.

³⁶⁸ MULLER, 2016.

³⁶⁹ Toda a produção do grupo está disponível em www.gpef.fe.usp.br para acesso gratuito.

ganharam alguma visibilidade, mas não ofuscaram a produção considerada mais importante pelos membros do grupo: os registros elaborados por quem pisa o chão da escola cotidianamente e vive as agruras e benesses de experienciar a tessitura do currículo cultural.

Respirando outros ares, as narrativas docentes se sofisticaram com a confecção de relatos escritos e imagéticos que descrevem o trabalho do começo ao fim, incluindo as respostas dos estudantes às situações didáticas promovidas. A preocupação dos membros com a documentação da própria prática levou-os a aprimorar e diversificar os estilos, favorecendo a comunicação. Graças à tecnologia disponível e à publicação em formato digital ou impresso, os textos e vídeos têm vencido distâncias geográficas e alcançado profissionais que atuam nas cinco regiões do país. Esses materiais vêm sendo utilizados como recursos didáticos para a formação inicial ou continuada de professores e professoras ou como referencial empírico para estudos que se debruçam sobre a Educação Física cultural.³⁷⁰

Justamente por retratar o olhar do professor ou professora acerca da forma como seleciona a prática corporal que será tematizada, perfaz os encaminhamentos pedagógicos e avalia o trabalho realizado, o relato de experiência não é um registro fiel do que acontece, mas, em profunda sintonia com o pós-estruturalismo, um dos campos teóricos que inspiram o docente que afirma colocar em ação o currículo cultural, acaba por estabelecer o que vem a ser a proposta. Em outros termos, a produção de discursos sobre a prática pedagógica culturalmente orientada contribui para a sua permanente constituição e reconstituição.³⁷¹ É o que justifica ter transformado as narrativas mais recentes em um arquivo para análise. O olhar dirigiu-se ao modo como seu autor ou autora concatenou as situações didáticas que compõem a tematização. Cabe ressaltar que esta não é a primeira vez que o assunto vem à baila. O interesse pela questão tem motivado pesquisadores³⁷² dispostos a descrever e analisar como a

³⁷⁰ NEIRA, 2018.

³⁷¹ BORGES, C. C. O. *Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da Educação Física*. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

³⁷² Neira (2007) chamou a atenção para a singularidade do fazer pedagógico culturalmente orientado, apontando suas semelhanças com uma roda de capoeira, o que lhe permitiu denominá-la *metáfora da capoeira*; Neira e Nunes (2009) empregaram o termo *escrita-curriculo* para nomear a produção da experiência educacional culturalmente orientada da Educação Física; Santos (2016), por sua vez, aprofundou a compreensão da tematização, relacionando-a com a problematização; e, finalmente, Bonetto (2016) esmiuçou a *escrita-curriculo* da Educação Física cultural, nela identificando linhas duras e flexíveis.

tematização se efetiva em diferentes realidades. Em linhas gerais, tematizar uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica consiste em planejar e desenvolver um conjunto variado de encaminhamentos pedagógicos que viabilizem uma melhor compreensão da sua ocorrência social e propiciem condições para reelaboração conforme as condições disponíveis na escola e as características do grupo.

A tematização³⁷³, portanto, pode ser vista como o exercício da docência na perspectiva cultural da Educação Física. Antes de tudo, tematizar é uma questão didática. Mas não aquela didática de viés instrumental que embala as pedagogias modernas, comumente fragmentadas em etapas ou passos. Como se verá, a didática que instila a pedagogia cultural é a didática-artista.

A didática-artista

Corazza³⁷⁴ cunhou a expressão didática-artista (didáticaArtista) para se referir a uma didática que resulta dos atos de criação pedagógica e, ao mesmo tempo, que corresponde ao meio com o qual a própria pedagogia funciona ao atualizar-se em currículo. A didática-artista acolhe elementos científicos, filosóficos e artísticos, quando é exercida como campo privilegiado de experimentação, necessário à criação. Em detrimento das formalidades, a didática-artista potencializa fluxos informes, que se insinuam entre a Filosofia, a Arte e a Ciência, para fissurar certezas e verdades herdadas. Sendo radicalmente heterogênea, a didática-artista maquina contra a homogeneidade.

Embora suscetível a sistemas de ações estáveis, considera-se um território em processo, obra sempre aberta, distante do equilíbrio e do apaziguamento; e, mesmo quando estabiliza as suas ações, encontra maneiras de bifurcar-se, para ingressar em novos regimes de instabilidade.³⁷⁵

A referida propositora explica que a principal matéria da didática-artista é a vida mesma, promovida por encontros com formas de conteúdo e

³⁷³ “É por meio da tematização das práticas corporais que professores e alunos acessam diferentes discursos e representações e produzem novos significados com relação à cultura corporal. [...] tematizar significa abordar algumas das infinitas possibilidades que podem emergir das leituras e interpretações da prática social de dada manifestação. Tematizar implica procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo em uma realidade de fato, social, cultural e política [...]” (SANTOS; NEIRA, 2016, p. 149).

³⁷⁴ CORAZZA, S. M. Didática-artista da tradução: transcrições. *Mutatis mutandis*, Medellín, v. 6, n. 1, p. 185-200, ene./jun. 2013.

³⁷⁵ *Ibidem*, p. 187.

de expressão do mundo histórico, filosófico, geográfico, científico, artístico e linguístico. Essa didática conserva traços desses elementos para agenciá-los de maneiras inusitadas. Contrária ao idealismo e ao racionalismo, suscetível a imagens de pensamento e a problemáticas culturais, a didática-artista valoriza a multiplicidade. Funciona como resistência às repetições do mesmo, entrecruza o que passou, o que nos afeta e os mundos possíveis por construir.

A didática-artista, aos olhos de Corazza³⁷⁶, rejeita modelizações confinantes que requerem regularidades, médias e métricas, elege o processual e a reversibilidade. Constrói obras didáticas no plano de imanência (da Filosofia), de composição (da Arte) e de referência (da Ciência), captura e libera as forças vitais que agem sob as formas. Trabalha as potências que essas formas carregam, substitui a relação forma-matéria pela relação força-material. Associa obras, autores e tradutores em devires de mutação das culturas, favorece culturas do dissenso. Reinventa significações, posições de indivíduos, comunidades e grupos, cria novas linhas de saberes, sentires e fazeres. Realiza atos minoritários de ruptura e consonâncias, instala-se em regiões desconhecidas de problemas. Revela aspectos ocultos dos seres e circuitos inéditos de pensamento, transforma momentos, lugares, incidentes e circunstâncias em móveis fecundos de experimentações.

Por fim, a didática-artista propõe e desenvolve novas vivências relacionais de estudantes e docentes com os elementos originais, injetando-lhes interesse e fazendo circular a vitalidade. Ao traduzi-los didaticamente em cenários contemporâneos, torna notáveis ideias já criadas e vivifica currículos; libera forças indomesticadas dos participantes onde quer que estejam represadas; desestratifica camadas sedimentadas de saber, poder e subjetividade, trabalhando para que reencontrem a sua virtualidade.³⁷⁷

Agora que o sentido atribuído à expressão foi apresentado, convém salientar que o contato com a invenção corazziana deu-se após o currículo cultural da Educação Física ter sido exaustivamente experimentado em escolas públicas e privadas. À medida que as pesquisas com a proposta avançaram, foi necessário explicar a organização e o desenvolvimento das situações didáticas, isto é, o como se faz. Até o momento, nenhum outro conceito disponibiliza vigor semelhante para referir-se ao *modus operandi* que caracteriza a proposta. Por conseguinte, a didática-artista foi adotada

³⁷⁶ *Idem.*

³⁷⁷ *Ibidem*, p. 188, com adaptações.

em função da força explicativa e caráter criativo, heterogêneo, aberto e sensível àquilo que acontece durante a tematização das práticas corporais.

A similaridade entre o conceito elaborado por Sandra Corazza e a escrita-currículo da Educação Física cultural não chega a surpreender, mesmo porque o campo teórico que inspira o primeiro também o faz com relação à segunda. É o que se observa ao analisar os relatos das experiências mais recentes disponíveis no site do GPEF.

Experiências com a Educação Física cultural

Os documentos analisados variam em tamanho e estilo. Buscando um alinhamento ao que propõe Corazza³⁷⁸, cada narrativa a seguir não ultrapassa a mera tradução. A tradução não busca a autenticidade textual; não preserva a essência da fonte; não é um conselheiro que goza de intimidade com as obras; não trata o original como sagrado. Em resumo, a tradução aqui realizada pode ser tomada como transcrição.

Jogo de taco e o lazer da quebrada³⁷⁹

O professor Everton Arruda Irias tematizou o jogo de taco com as turmas do 7º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Correia, situada no Jardim Helena, um bairro periférico da Zona Leste da cidade de São Paulo.

Em roda de conversa, o professor acessou as regras, os materiais necessários, como e onde os estudantes jogavam. De saída, a turma percebeu distinções na maneira de jogar. Eram muitas as variáveis. Sabendo disso, como definir pontos em comum? Por meio do debate, chegaram a alguns acordos. Fomentou-se, portanto, um ambiente democrático onde o grupo ressignificou a prática.

O professor promoveu o acesso ao modo como o jogo acontecia em outras localidades. A partir de vídeos previamente selecionados, os estudantes conheceram os jogos de taco indígenas e de outros países, sem desvalorizar as perspectivas dos alunos. Também promoveu discussões a respeito de quem brinca e como brinca. Concluíram que a prática era mais comum nas periferias, visto ser mais fácil jogar no meio da rua.

³⁷⁸ *Ibidem*, p. 191.

³⁷⁹ IRIAS, E. A. *Jogo de taco e o lazer da quebrada*. [2019]. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/irias_02.pdf. Acesso em: 4 mar. 2021.

A turma foi levada a observar o entorno, pensando se de fato existem lugares para práticas de esporte e lazer naquela comunidade carente. Munidos de fotos da região, os estudantes reafirmaram a cultura da *quebrada* ao entrevistar moradores, seus pais, outros colegas e funcionários da escola.

Ampliaram-se os conceitos de lazer e ocupação. Os estudantes problematizaram estereótipos lançados sobre o lugar onde vivem a partir da pergunta: o que se diz sobre a quebrada é verdade? Tomou-se, portanto, o jogo de taco como um fio condutor para uma visão mais ampliada, democrática e coletivamente construída a respeito daquela comunidade, a partir da perspectiva dos sujeitos participantes.

Corpos In-transe: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos outros³⁸⁰

A tematização da dança com as turmas do 1º ao 3º ano e do 6º ano deu-se na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga, situada no distrito do Capão Redondo, Zona Sul da cidade de São Paulo; foi conduzida pelos professores Ana Carolina Torres, Felipe Nunes Quaresma e Flávio Nunes dos Santos Júnior.

Desde o início, a abordagem do tema buscou afastar a lógica da racionalidade e da linearidade. Os educadores mostraram-se sensíveis aos dizeres das crianças, considerando as diversas interpretações, sem prever ou impor um objetivismo; em nenhum momento determinaram os conhecimentos a serem aprendidos.

Além do mais, consideraram a possibilidade de um certo hibridismo entre o funk e a ciranda, propondo tal possibilidade aos estudantes, o que evidencia a negação da noção de pureza. O afeto, como momento de encontro, de presença, foi a todo momento reafirmado, na contramão da visão funcionalista de educação e da escola como lugar exclusivo da razão. Nas palavras da autora e dos autores do relato,

[...] desejávamos fugir de uma didática presa a concepções utilitaristas e momentâneas. Não queríamos dedicar apenas uma semana do calendário letivo para formatar os corpos infantis [...] Todos os momentos agarraram o presente sem amor ao passado, muito menos desejo ao futuro, fazendo das ações didáticas um instante da estilística do viver, fissurando

³⁸⁰ TORRES, A. C.; QUARESMA, F. N.; SANTOS JÚNIOR, F. N. dos. *Corpos in-transe: a ciranda e o funk no jogo por conhecimentos e afetos outros*. [2019]. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/torres_quaresma_santos_junior_01.pdf. Acesso em: 4 mar. 2021.

o fazer “para algo” com o qual a escola e a sociedade nos encarcera (para o futuro, para a prova, para o mundo do trabalho, para ser alguém) [...].

Os professores, nas rodas de conversa, convidavam os alunos a compartilhar os diversos significados, problematizando-os:

[...] procurou-se identificar como entendiam o dançar. Entre um anúncio e outro, mexer o corpo, desafiar o outro, deboche, batalha, criar, mostrar os sentimentos, sentir o som da música, aprender, alegria, liberdade, amor, se divertir, coreografia, ritmo e vergonha foram os termos frisados [...].

A escolha de tematizar a ciranda deu-se após o mapeamento do universo cultural corporal das famílias dos alunos, advindas, em sua grande maioria, da região Nordeste do Brasil. Foi determinante o fato de se tratar de uma dança criada por mulheres do território de origem da comunidade onde a escola está inserida: “Importante lembrar que até aquele momento as aulas haviam sido palco de manifestações produzidas pelo público masculino”.

Chamaram a atenção os diálogos sobre a origem pernambucana da ciranda, seus passos, participantes, trajes etc., expostos por meio de vídeos e uma reportagem sobre a cirandeira Lia de Itamaracá. Em relação ao funk, a problematização focalizou o corpo que rebola, desce e sobe, pula, desliza, faz quadradinho, canta e grita.

A hibridização do funk e da ciranda levou alunos e professores a intercambiarem significados, sem privilégio a quem quer que seja. Segundo os docentes,

[...] 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 sócio-histórico, logo, cultural [...].

A Educação Física na EJA e a corrida de orientação: uma prática da natureza no meio urbano³⁸¹

O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Aluna Jéssica Nunes Herculano, situado no Butantã, bairro da Zona Oeste da capital

³⁸¹ MARTINS, J. C. J. *A Educação Física na EJA e a corrida de orientação: uma prática da natureza no meio urbano*. [2018]. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/jacque_16.pdf. Acesso em: 4 mar. 2021.

paulista, onde trabalha a professora Jacqueline Cristina Jesus Martins, foi o cenário da tematização da corrida de aventura. O público da unidade é formado por

[...] jovens que ainda não entraram no mercado de trabalho, pessoas com deficiência, aposentados, mulheres que têm como ocupação o trabalho doméstico não remunerado, trabalhadores, pessoas em liberdade assistida, enfim, a escola é composta por sujeitos que possuem diferentes histórias e percursos de vida, se aproximando muitas vezes na relação abalada que tiveram com as escolas em outros momentos de suas vidas [...].

Os docentes reuniram-se no final do mês de junho de 2018 para discutir as práticas que pudessem ter um engajamento maior dos estudantes. Cada área do currículo (alfabetização, ciências humanas, linguagens e códigos, ciências da natureza e matemática) selecionou duas imagens que representassem a atualidade. Expostas às turmas, provocaram falas bem interessantes, o que levou a professora de Educação Física a eleger a mobilidade urbana como tema do semestre, com a justificativa de que havia relações com a própria história dos estudantes. Para iniciar os trabalhos, na sala de informática, a educadora orientou os estudantes a verificar os trajetos que cada um deles fazia entre a sua casa e a escola, utilizando o aplicativo *Google Maps*. Analisaram os trajetos a pé, de bicicleta, de carro e de transporte público, verificando a diferença de tempo entre eles.

A professora Jacqueline lembrou da existência de uma prática corporal que utiliza mapas. Pesquisando sobre o assunto, chegou à corrida de orientação. Conversou com os estudantes e notou que ninguém conhecia a modalidade. Em vista disso, apresentou-lhes um vídeo para que estabelecessem um primeiro contato com a prática e propôs uma vivência.

As primeiras vivências limitaram-se a dar uma volta no quarteirão da escola conforme o tempo estipulado e uma outra volta conforme o ritmo de cada estudante. A ideia era estipular o tempo individual respeitando-se todos os corpos:

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 [...].

A professora olhou atentamente para todos os estudantes com o intuito de tornar a experiência proveitosa. Houve algumas adaptações e flexibilizações a fim de facilitar a atividade para certos alunos, como por exemplo, o uso do contador para ajudar na contagem dos passos, que chegavam à casa das centenas, além da marcação da cadeira de rodas para auxiliar as “passadas”. Chegou-se à conclusão de que, em vez de “corrida”, poderiam fazer “caminhada” de orientação. Outra recriação foi o uso de adesivos para facilitar a leitura do mapa, visto que grande parte dos estudantes ainda não eram alfabetizados e se mostraram preocupados ao terem de escrever os nomes dos objetos para sinalização.

A professora postou fotos das aulas no Instagram com as *hashtags*: #corridadeorientacao; #corridadeorientação; #corridadeorientação; #corridadeorientação e #orientistas. O recurso proporcionou uma comunicação com as atletas praticantes de corrida de orientação, e se tentou o contato para uma possível visita à escola com o intuito de conversar com os estudantes.

Como a visitação não foi possível porque as pessoas contatadas residem em cidades distantes, a professora Jacqueline apresentou alguns vídeos, o que levou o grupo a conhecer os pontos de vista dos praticantes, além de proporcionar uma análise mais pormenorizada da manifestação. As turmas também vivenciaram a caminhada/corrida de orientação adaptada, mas bem próxima ao executado comumente, com o auxílio de primas e sicards como marcadores temporais. Para os primas foram utilizadas folhas sulfite. Distribuídos em duplas, cada par recebia um carimbo que fez o papel de “sicard”. Para conhecer as opiniões dos participantes a respeito do trabalho, as turmas foram convidadas a responder questões de múltipla escolha no *Google Formulários* com a ajuda da docente.

Futebol além das bananas³⁸²

O futebol foi tematizado na E. E. Heidi Alves Lazzarini, em cinco turmas de 5º ano, por Leandro Rodrigo Santos de Souza. O professor levou o grupo a problematizar preconceitos e estereótipos que cercam o esporte e combater práticas naturalizadas e excludentes, legitimadas pelos meios de comunicação e, às vezes, pela própria escola, quando privilegia “o ensino” de modalidades euro-estadunidenses.

³⁸² SOUZA, L. R. S. de. *Futebol além das bananas*. [2018]. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Leandro_Souza_07.pdf. Acesso em: 4 mar. 2021.

Para delimitar a temática que seria desenvolvida durante o ano, o docente buscou conhecer o repertório cultural corporal do grupo. Considerou as repetidas menções ao futebol, reforçadas pela ocorrência da Copa do Mundo naquele ano. Conversando sobre o assunto, afloraram as questões raciais e de gênero. Nessa perspectiva, o professor organizou atividades que permitiram diferentes leituras do esporte, para que os próprios estudantes pudessem pensar, repensar e problematizar a prática corporal tal como a conhecem, incluindo situações de uso de expressões pejorativas pronunciadas em campo ou fora dele acerca dos jogadores, jogadoras, torcedores ou torcedoras.

O professor Leandro apresentou inicialmente três vídeos para que os estudantes pudessem conhecer mais sobre o futebol e suas regras, assim como também vídeos dos jogos Villarreal *versus* Barcelona e Grêmio *versus* Santos. O primeiro evidenciava as regras do futebol, que foram bastante discutidas e questionadas durante uma vivência na quadra. Os outros dois revelavam manifestações de racismo contra jogadores negros: o caso em que Daniel Alves, além de ter sido chamado de macaco, atiraram-lhe uma banana em sua direção; e o do goleiro Aranha, ofendido por torcedores durante a partida.

Os alunos e alunas pareciam considerar algo normal as ofensas proferidas, fossem elas raciais ou referentes à orientação sexual dos jogadores, quando os torcedores julgam que o atleta faz corpo mole ou para desestabilizá-los durante o jogo. Todavia, deram-se conta de que as ofensas se destinavam aos jogadores negros mesmo que jogassem bem (quando recebiam ofensas dos adversários) ou mal (quando eram ofendidos pelos seus próprios torcedores).

O professor expôs imagens da indignação de Aranha com o ato de racismo de que foi vítima, depoimentos de Daniel Alves sobre atos de racismo na Europa, desculpas da torcedora do Grêmio que ofendeu o jogador Aranha e um vídeo onde um jogador recebe ofensas raciais da torcida de seu próprio time.

Outras situações didáticas propostas ampliaram a discussão sobre racismo e preconceito para o preconceito contra o estrangeiro (xenofobia), a população LGBT (homofobia), as mulheres que jogam futebol (sexismo) e pobres ou trabalhadores (classe social).

O professor Leandro Souza também aproveitou para discutir as regras do futebol por meio de textos, para que os alunos percebessem que

nem sempre o esporte foi praticado com as mesmas regras, que se trata de uma construção histórico-social resultante 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 durante as conversas. As vivências na quadra possibilitaram o acesso a distintas formas de jogar, criando e adaptando as regras. A vivência de jogos semelhantes ao futebol realizados por diferentes grupos em tempos passados permitiu que o próprio jogo fosse modificado, chegando até à recriação do próprio futebol em conformidade com os desejos da turma.

A questão do preconceito racial foi retomada após o recesso escolar e da Copa do Mundo de Futebol na Rússia, tendo em vista os comentários dirigidos a Fernandinho, jogador responsabilizado pela derrota brasileira. O educador apresentou entrevistas com o goleiro Barbosa, culpabilizado pela derrota do Brasil para o Uruguai na Copa do Mundo de 1950. Poucos alunos relacionaram a perseguição ao Barbosa a preconceito racial, o que aconteceu quando o caso do Fernandinho foi colocado. A turma quis saber quando o preconceito começou no futebol. O professor propôs um estudo da origem do esporte. Os estudantes perceberam que, no início, a prática era exclusiva aos brancos. Os jogadores negros chegaram a ser obrigados a passar pó de arroz para parecerem mais claros. A discussão expandiu-se para os preços dos ingressos nos novos estádios, dificultando ou impedindo o acesso da população mais pobre. A turma convidou um ex-jogador a ir à escola a fim de responder perguntas sobre suas experiências.

Tematizando as brincadeiras africanas na EMEI Nelson Mandela³⁸³

As brincadeiras africanas foram tematizadas pelo professor Leonardo de Carvalho Duarte e pela professora Tathiana Gonçalves numa turma multietária da EMEI Nelson Mandela, situada na Zona Norte paulistana. O trabalho conectou brincadeiras africanas e brasileiras, ampliando o repertório das crianças e ressignificando suas ideias a respeito da África e das relações entre os povos africanos e brasileiro.

³⁸³ GONÇALVES, T.; DUARTE, L. de C. *Tematizando as brincadeiras africanas na Emei Nelson Mandela*. [2018]. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/goncalves_duarte_01.pdf. Acesso em: 4 mar. 2021.

Os professores iniciaram com uma roda de conversa, na qual as crianças relataram suas representações sobre a África e as brincadeiras africanas. A partir das primeiras referências apresentadas, recorreram a materiais de pesquisa como o globo terrestre, para pensar na maneira como as práticas corporais africanas chegaram ao Brasil.

Os professores buscaram validar os saberes pertencentes às culturas minoritárias, descentralizando o conhecimento hegemônico e possibilitando outras formas de constituir a experiência pedagógica. Leram trechos do livro *Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural*³⁸⁴, que serviu como fonte de consulta sobre o formato e funcionamento das brincadeiras.

As vivências iniciaram pelas regras descritas no livro, que, ao longo das práticas, mediante as problematizações, foram modificadas de acordo com as opiniões da turma. Os professores atentaram-se às relações estabelecidas durante as brincadeiras, de modo que o próprio grupo precisou recriar as manifestações a fim de garantir o direito de todos participarem, mediando interesses e cuidando das diferentes maneiras de envolvimento.

Além das pesquisas e estudos das práticas culturais de um setor social marginalizado, os professores se preocuparam com as representações e a historicidade da cultura africana. As participações da avó de uma das crianças e de uma funcionária da escola contribuíram para a reflexão acerca da ancestralidade e da transmissão geracional das brincadeiras, bem como da relação entre a cultura e a sociedade em que se vive.

A turma produziu um livro, um cartaz e um vídeo apresentados na mostra cultural do final do ano. De acordo com a professora e o professor,

[...] as crianças se sentiram empoderadas por protagonizarem os momentos de reviver cada brincadeira ou de ter suas ideias aceitas. Esse movimento fez com que algumas crianças passassem a se colocar mais e dar mais sugestões sobre o que fazer em determinadas atividades, pois sabiam que estavam sendo realmente ouvidas [...].

Além de ampliar o repertório de brincadeiras do grupo, o trabalho permitiu que os estudantes pudessem reconhecer, valorizar e positivar a ancestralidade africana que caracteriza o povo brasileiro, bem como perceber a própria herança cultural.

³⁸⁴ Disponível em: <https://atempa.org.br/brincadeiras-africanas-para-a-educacao-cultural/>. Acesso em: 25 mar. 2021.

Se lutar é violência, por que a igreja do bairro ensina jiu-jítsu?³⁸⁵

A experiência relatada pelo professor Luiz Alberto dos Santos ocorreu nas duas turmas do 1º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Correia, situada na Zona Leste da capital paulista. Convidadas a analisar imagens de práticas corporais presentes no entorno da escola previamente selecionadas pelo docente, as turmas identificaram as existentes nos arredores e questionaram o caráter violento das lutas. Uma das alunas divergiu dos colegas ao afirmar que a luta não é necessariamente algo violento, já que ela chegou a praticar jiu-jítsu na igreja. Diante da surpresa da turma, o jiu-jítsu foi transformado em tema cultural.

De saída, as turmas depararam-se com significados distintos atribuídos à luta. O professor, ao trazer imagens de práticas corporais e depois questionar “por que a igreja do bairro ensina jiu-jítsu, se luta é a mesma coisa que violência?” e, na sequência, propor vivências e convidar praticantes para narrar suas experiências com a prática, explicitando seus pontos de vista sobre ela, ofereceu condições para abalar as representações de algumas crianças, especialmente quando a pessoa responsável expôs seus motivos para ensinar jiu-jítsu na igreja do bairro. Seguiram-se inúmeras vivências de luta a partir de vídeos previamente selecionados e das recomendações dos estudantes que conheciam aspectos da prática corporal.

As crianças que não queriam participar das lutas envolveram-se na organização da prática, explicando aos colegas e os orientando na execução dos golpes e quedas, além de ajudá-los a vestir os quimonos ou a organizar o espaço. Antes das vivências, planejadas coletivamente com as turmas, construíram-se listas com as crianças que gostariam de lutar. A turma também decidiu o tempo de cada combate, marcado por dois minutos, finalização ou desistência. As meninas disseram que queriam lutar com os meninos e ninguém se opôs. Durante os combates, tampouco foram emitidos comentários sobre o assunto. Meninas e meninos lutaram, meninas e meninas, e meninos e meninos, sem qualquer acontecimento que merecesse atenção.

³⁸⁵ SANTOS, L. A. dos. “*Se lutar é violência, por que a igreja do bairro ensina o jiu-jítsu?*” [2019]. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/santos_02.pdf. Acesso em: 4 mar. 2021.

*A gente corre pra quê?*³⁸⁶

Marcos Ribeiro das Neves é o professor que tematizou a corrida nas turmas do 6º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Silveira Pereira, Zona Sul de São Paulo. O professor havia percebido que os estudantes perfaziam, de forma barulhenta, o caminho entre a sala de aula e os locais onde jogavam queimada. O deslocamento dito “desordenado” e sua conseqüente ruptura com a ordem institucional esperada — o *não correr* e o silêncio — incomodavam uma parcela dos profissionais da escola.

Diante da problematização “A gente corre pra quê?”, as respostas dos alunos deram pistas para entender os significados possíveis da corrida: “para se divertir”, “para competir”, “para ficar magro” e “para fugir da polícia”. A partir desse ponto, Marcos Ribeiro propôs brincadeiras como esconde-esconde, pega-corrente e duro ou mole.

Com base nas primeiras observações, traçaram-se alguns objetivos, relacionando a corrida às possíveis vivências em outros territórios, além de ampliar as significações sobre a prática corporal e experimentar outras formas de correr. O professor se surpreendeu ao perceber boa receptividade da gestão disposta a participar do trabalho e trazer membros externos à instituição para permitir às turmas o acesso aos conhecimentos explicitados por praticantes de corrida de rua.

As vivências foram encabeçadas pelo técnico e as corredoras visitantes, que compartilharam experiências, levaram e apresentaram equipamentos de corrida e medalhas, além de ensaiar outras formas de correr. Os estudantes puderam, assim, acessar conhecimentos variados. Uma corredora chegou a afirmar que o “coletivismo da equipe nos momentos de competição gera uma sensação muito boa, além de fazer bem à saúde”.

Destaca-se que o registro contínuo das informações observadas e/ou obtidas até então foi de grande valia para possibilitar o vislumbre de outras possibilidades de aprofundamento da temática a partir das experiências dos alunos. Dessa forma, com as pesquisas na sala de informática — instigadas pelo professor por meio de perguntas norteadoras sobre os tipos de corrida, a história de corridas de rua e possíveis efeitos da prática —, indagações surgiram quanto aos discursos sobre os tipos ideais de corpos. No momento

³⁸⁶ NEVES, M. R. das. *A gente corre pra quê?* [2019]. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_10.pdf. Acesso em: 4 mar. 2021.

da interação entre alunos, ao se discutir a negociação de significados, novas pesquisas foram promovidas, em vez de se fornecer respostas prontas.

Em visita a uma pista de atletismo, as turmas experimentaram corridas de 100 e 400 metros e de revezamento. Também puderam vivenciar a corrida de aventura numa área verde próxima à escola e realizar brincadeiras de polícia e ladrão, pega-pega e ajuda-ajuda na praça do bairro, além de apertar a campainha das casas para sair correndo no trajeto de retorno à escola.

Um videogame permitiu a reorganização das atividades para os alunos vivenciarem a corrida eletrônica. O professor destacou ser necessário “desestabilizar algumas relações de poder e permitir que os menos habilitados tivessem a experiência de ganhar uma corrida e/ou de vivenciá-la” de outra forma. Finalmente, visitaram uma academia, onde puderam correr nas esteiras e acessar conhecimentos acerca dos efeitos fisiológicos dessa prática.

Os questionamentos ligados à qualidade de vida, as visões sobre as relações das pessoas com seus corpos e o ideário dos corpos em outras épocas (estética, poder, preconceito etc.), aqui incluindo formas de competir e implicações econômicas, foram de grande importância para desnaturalizar as concepções iniciais dos alunos. A culminância da problematização deu-se por meio da pesquisa dos “significados da corrida, os praticantes de cada tipo, as vestimentas que usam etc.”. Os conhecimentos veiculados permitiram uma perspectiva mais abrangente acerca da ocorrência social da corrida, considerando o território da escola.

Carimbó: entre a cópia e a criação³⁸⁷

Pedro Xavier Russo Bonetto e as turmas do 4º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Pezzotti, localizada na Zona Oeste da cidade de São Paulo, tematizaram o carimbó. Cansadas de ensaiar a quadrilha típica da festa junina, as crianças ansiavam por mudanças. O professor apresentou-lhes vídeos com danças brasileiras, e o grupo optou pelo carimbó, graças à visibilidade gerada por uma novela da televisão aberta. Alguns meninos rejeitaram a escolha, mas a maioria deixou-se levar pelas músicas que a própria turma selecionou, especialmente aquela que se repetia na trilha sonora da produção televisiva.

³⁸⁷ BONETTO, P. X. R. *Carimbó: entre a cópia e criação*. [2018]. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/bonetto_08.pdf. Acesso em: 4 mar. 2021.

A relação aluno-professor estreitou-se, uma vez que o contato com o diferente gerou conflitos, contornados e resolvidos com o convite ao grupo para participar das decisões. O professor conseguiu identificar as demandas das crianças e valorizar seus conhecimentos ao longo da tematização. Teve o cuidado de selecionar vídeos do carimbó que retratassem seu contexto de origem. Ao pesquisar com a turma, discutir as características da região que viu nascer o carimbó e como a dança acontece, emergiram questões sobre as culturas indígenas e africanas, além de leituras distintas a respeito da ocorrência social da manifestação.

Durante as vivências, o educador identificou momentos marcantes não somente de cópia, mas de criação. Passou a alimentar esse processo ao promover situações de livre produção. Em busca de mais informações, as crianças pesquisaram na sala de informática. Tomaram contato com diferentes tipos de carimbó, por mais que as danças fossem parecidas. A turma optou pelo carimbó do peru. Propuseram-se dançar de outro modo, usando lenços.

Vários aspectos da dança foram problematizados: o figurino e as questões de gênero, a história do carimbó e as questões de racismo, as formas diferentes de se tocar/dançar; e foram discutidas a história dos negros e indígenas no Brasil, as culturas indígenas, as culturas da região Norte, a dança de roda e as danças tradicionais como reprodutoras dos papéis sociais.

A didática-artista enquanto *modus operandi* da Educação Física cultural

A perspectiva dialógica e criativa que caracteriza a pedagogia culturalmente orientada transparece logo no início dos trabalhos, quando se define a prática corporal que será tematizada. Como se observou, o professor ou professora reconhece a cultura corporal da comunidade, as experiências anteriores, as condições disponíveis e o projeto institucional. O mesmo acontece no transcorrer das situações didáticas. O docente propõe encaminhamentos pedagógicos a partir da interpretação das respostas das crianças, dos jovens, adultos ou idosos às atividades de ensino. Nada é estabelecido a priori. Inexistem sequências didáticas, sistemas apostilados ou imposições.

A observação atenta aos efeitos dos encaminhamentos pedagógicos nos estudantes é o principal ingrediente da didática da Educação Física cultural, que em muito se aproxima da didática-artista conceituada por Sandra Corazza.

Esses efeitos podem estar materializados no estranhamento aos significados anunciados pelos colegas, tal como se viu na tematização do jiu-jítsu ou do futebol; no afeto referente a uma maneira de realizar a prática corporal, como se observa no trabalho com o carimbó ou o jogo de taco; na preocupação de incorporar todos os estudantes, algo que chama a atenção no trato da corrida de orientação e dos vários significados atribuídos ao correr; ou na valorização das identidades culturais presentes na escola, aspecto visível na abordagem das brincadeiras africanas e na hibridização do funk e da ciranda.

As experiências relatadas evidenciam inúmeros momentos em que a tradição do componente é desmantelada. Visivelmente anticonvencionais, professores e professoras transitam entre áreas e saberes distintos, rompendo as fronteiras entre a Filosofia, a Ciência e a Arte. O engajamento político e social mistura-se aos conhecimentos da Sociologia (tematizações do taco e do jiu-jítsu), da História (tematizações das brincadeiras africanas, carimbó e do futebol) e da Biologia (tematizações das corridas). Afinal, a leitura e produção das práticas corporais, enquanto artefatos culturais, requerem referenciais variados.

O caráter experimental do trabalho pedagógico culturalmente orientado oferece condições para arriscar, ousar e transgredir, seja em relação aos conhecimentos postos em circulação, seja em relação às próprias situações didáticas. Imagine os estudantes transitando pelas ruas e vielas da quebrada, tocando as campainhas e correndo. Imagine os pequenos e os maiores dançando juntos. Imagine um representante da igreja explicando suas razões para ensinar jiu-jítsu, os estudantes conhecendo os ancestrais do futebol, a dança do peru, as relações entre as culturas africanas e indígenas, os equipamentos e técnicas para navegação terrestre, entre tantos outros conhecimentos alusivos às formas como se manifestam as culturas corporais; tudo isso sem que os professores ou professora desejem as mesmas aprendizagens, nem tampouco a propalada igualdade. A didática-artista é a didática da diferença, da potencialização dos diferentes. Daí a importância de se atentar ao que acontece, aos possíveis efeitos, para agir em seguida.

É interessante perceber que, mesmo em se tratando de professores e professoras que afirmam atuar com o currículo cultural da Educação Física, os encaminhamentos propostos diferem em muitos casos. Os docentes olham e ouvem os alunos, percebem o contexto e desencadeiam processos similares ao que se passa cotidianamente fora da escola, sem artificialidades ou situações descontextualizadas. A pesquisa na internet, a conversa com pessoas conhecidas, a busca de informações, a dança, a luta, o esporte, a ginástica e

a brincadeira que ocorrem no bairro, na cidade, em outros estados, regiões, países e continentes. Práticas retratadas na novela, nos vídeos, nos livros, na fala e na memória dos sujeitos. Amigos, familiares, profissionais da escola e colegas de outras turmas participam, estabelecem vias de comunicação entre o tema abordado e suas próprias trajetórias, exaltam-se as relações entre o tema, os estudantes e os docentes. Enfim, não há mistério algum, a didática-artista é a mais tenra expressão da vida vivida.

REFERÊNCIAS

- BONETTO, P. X. R. *A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula*. 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-curriculo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? *Revista Educação*, Santa Maria, v. 44, p. 1-23, 2019.
- BORGES, C. C. O. *Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da Educação Física*. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- CORAZZA, S. M. Didática-artista da tradução: transcrições. *Mutatis mutantis*, Medellín, v. 6, n. 1, p. 185-200, ene./jun. 2013.
- DUARTE, L. C. *Educação Física cultural na Educação Infantil: imagens narrativas produzidas com professoras e crianças nos/dos/com os cotidianos de uma EMEI Paulistana*. 2021. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- ESCUADERO, N. T. G. *Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoiética*. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ETO, J. *Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência de Educação Física na escola do campo de Matabalvo*. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- HALL. S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 15-46, jan./jun. 1997.

LIMA, M. E. *Educação Física no Projeto Político Pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos*, 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIMA, M. E. *Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural da Educação Física*, 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

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

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

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

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

NEIRA, M. G. *Ensino de Educação Física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, M. G. *O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores*. 2011. 323 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NEIRA, M. G. 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.

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

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. *Pensar a prática*, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 321-332, abr./jun. 2017.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

NELSON, C.; TREICHLER, P.; GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 7-38.

NEVES, M. R. das. *O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes*. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NUNES, M. L. F.; NEIRA, M. G. Estudos Culturais e o ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. (org.). *Educação Física cultural*. São Paulo: Blucher, 2016.

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

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. *Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana*, 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

REIS, R. *Educação Física cultural e africanidades: entre decolonialidades, Exu e encruzilhadas*. 2021. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

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

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A tematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia (org.). *Educação Física cultural*. São Paulo: Blucher, 2016.

SANTOS JUNIOR, F. N. *Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes*. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

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

VIEIRA, R. A. G. *Conceitos em torno de uma Educação Física menor*: possibilidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva. 2020. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.