

**A PRÁTICA DO CURRÍCULO CULTURAL DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DOS  
PROFESSORES**

**RELATÓRIO CIENTÍFICO FINAL**

Processo FAPESP nº 2015/08168-3

Responsável: Marcos Garcia Neira

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

São Paulo

2017

## **Resumo**

O cenário de mudanças dos últimos anos impactou diretamente a escola e o ensino da Educação Física. Na tentativa de encontrar alternativas que possam responder ao atual contexto democrático, multicultural, globalizado e profundamente desigual, surge uma proposta curricular baseada nas teorias pós-críticas. A denominada perspectiva cultural do componente concebe as práticas corporais como artefatos da cultura, questiona os marcadores sociais nelas presentes, busca reconhecer os seus sujeitos e promove o diálogo com as diferenças. Para tanto, posiciona professores e estudantes como autores do currículo por meio da leitura, ressignificação e produção de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. O presente estudo recorreu à entrevista narrativa para produzir relatos de experiência da proposta e submetê-los à análise mediante o confronto com o mesmo referencial que lhe dá sustentação. Foi possível identificar os campos teóricos que fundamentam as ações didáticas (estudos culturais, multiculturalismo crítico, pós-estruturalismo e pós-colonialismo); os princípios ético-políticos que inspiram os docentes (reconhecimento da cultura corporal, justiça curricular, ancoragem social, evitar o daltonismo cultural e descolonização do currículo); os procedimentos didáticos adotados (mapeamento, vivência/ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro/avaliação); e a concepção de conhecimento privilegiada nas aulas (toda a produção discursiva e não discursiva sobre as práticas corporais e os seus representantes).

Palavras-chave: Educação Física, currículo, cultura

**Sumário**

Introdução .....	4
1. O arcabouço conceitual que inspira os docentes .....	12
2. Princípios ético-políticos que orientam a definição dos temas e as formas de abordá- los .....	21
3. Organização e desenvolvimento das atividades de ensino .....	30
4. O conhecimento no currículo cultural .....	43
Referências bibliográficas .....	51
Anexo 1 .....	54
Produtos resultantes da pesquisa .....	177

## Introdução

O fato de termos adentrado à segunda década do século XXI parece não ter abalado alguns setores envolvidos com as políticas curriculares ou com a formação de professores de Educação Física. Alheios à nova configuração da sociedade e do público escolar, não são poucos os que defendem as propostas convencionais<sup>1</sup> do componente. Por incrível que pareça, a melhoria da aptidão física, o ensino esportivo, o desenvolvimento motor e a otimização das funções psicomotoras (esquema corporal, estruturação espacial e orientação temporal) ainda figuram entre os objetivos do componente em muitas escolas. No entendimento de Aguiar e Neira (2016), causa surpresa a permanência desses fósseis pedagógicos, cuja sobrevivência só pode ser atribuída à profusão de políticas curriculares e formativas desconectadas das realidades escolares.

O desconforto com esse quadro vem motivando, desde 2004, professores que atuam em redes de ensino públicas e privadas a se reunirem quinzenalmente nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para debater, estudar, propor, experimentar e avaliar alternativas, trata-se do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF)<sup>2</sup>. Durante os encontros são discutidos os referenciais teóricos que ajudam a pintar com outras cores a paisagem pedagógica do componente. Buscando inspiração nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais<sup>3</sup>, multiculturalismo crítico<sup>4</sup>, pós-estruturalismo, pós-modernismo, teoria *queer*, filosofias da diferença e pós-colonialismo, ou seja, um arcabouço conceitual conhecido como teorias pós-críticas, experiências curriculares são planejadas, colocadas em prática e analisadas crítica e coletivamente. Como objetivo a ser alcançado, os professores e professoras participantes vislumbram uma sociedade que considera prioritário o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma vida digna, em que sejam plenamente satisfeitas suas

---

<sup>1</sup> Aguiar e Neira (2016) discutiram amplamente o tema.

<sup>2</sup> Informações sobre os trabalhos realizados encontram-se disponíveis no portal <http://www.gpef.fe.usp.br>.

<sup>3</sup> Os Estudos Culturais partilham o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de relações de poder. (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008).

<sup>4</sup> O multiculturalismo crítico compreende, entre outras, as representações de etnia, classe, gênero e religião como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações. Nessa perspectiva, os indivíduos produzem, renovam e reproduzem os significados em um contexto constantemente configurado e reconfigurado pelo poder. Esta reprodução cultural engloba o modo pelo qual o poder, sob a variedade de formas que assume, ajuda a construir a experiência coletiva atuando favoravelmente à supremacia branca, ao patriarcado, ao elitismo de classe e a outras forças dominantes. (McLAREN, 1997).

necessidades vitais, sociais e históricas. Em tal contexto, os significados só podem ser: equidade, direitos, justiça social, cidadania e espaço público. (NEIRA, 2011)

Um currículo da Educação Física comprometido com essa visão, ao tematizar as práticas corporais, questiona os marcadores sociais nelas presentes: condições de classe, etnia, gênero, níveis de habilidade, local de moradia, histórias pessoais, religião, geração, deficiências, entre outros. Uma proposta curricular com esse teor recorre à política da diferença por meio do reconhecimento das linguagens corporais daqueles grupos sociais quase sempre silenciados. Engajada na luta pela transformação social, essa proposta prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas de estudo e atividades de ensino, além de valorizar experiências de reflexão crítica das práticas corporais do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras análises e outras práticas corporais.

Nessa perspectiva curricular, aqui denominada “cultural”<sup>5</sup>, a experiência escolar é um campo aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de práticas corporais dos variados grupos sociais. O currículo cultural da Educação Física é uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, significação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas corporais. (NEIRA, 2011)

Caso a escola seja concebida como ambiente adequado para análise, discussão, vivência, resignificação e ampliação dos saberes relativos às práticas corporais, seus profissionais poderão almejar a formação de cidadãos capazes de desconstruir as relações de poder que historicamente impediram o diálogo entre os diferentes representantes das práticas corporais. Conforme constatado em trabalho anterior (NEIRA, 2016), numa educação democrática não existem brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas melhores ou piores. Por essa razão, o currículo cultural da Educação Física borra fronteiras para estabelecer relações entre as variadas manifestações da gestualidade sistematizada para viabilizar a análise e o compartilhamento de um amplo leque de sentidos e significados.

É certo que, individualmente, os professores que participam do GPEF acumulam conhecimentos produzidos na lida pedagógica cotidiana. Os pronunciamentos emitidos no calor das reuniões, as apresentações de suas experiências ou a publicização dos seus relatos de prática dão a entender que cada qual coloca o currículo cultural em ação movido

---

<sup>5</sup> Em conformidade com a literatura, neste texto as expressões Educação Física cultural, currículo cultural, perspectiva cultural, pós-crítica ou culturalmente orientada são empregadas de forma equivalente.

por concepções peculiares, construídas em contextos diversos – instituições públicas ou privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Em certas ocasiões, elaboram e desenvolvem o currículo com base na tradução literal do referencial teórico. Outras vezes, produzem novas significações, rompem com os fundamentos iniciais, criam e recriam alternativas interessantes.

Dentre os aspectos que chamam a atenção, destaca-se a organização didática das atividades de ensino. Diferentemente das características que marcam as propostas convencionais, no currículo cultural, os professores assumem a condição de artistas para promoverem suas próprias escritas-currículo em função do tema, do contexto e, principalmente, das respostas dos alunos às atividades realizadas.

Iniciadas em 2005, um conjunto de pesquisas realizadas sobre o currículo cultural da Educação Física em ação têm contribuído para compreendê-lo e entender seus efeitos nos sujeitos com vistas a aperfeiçoar a proposta. Se, por um lado, as investigações realizadas na primeira década de existência dessa vertente podem ser consideradas obsoletas, por outro, é certo que serviram de base para os trabalhos vindouros. As críticas a esses estudos (ou mesmo à proposta) desferidas no interior do próprio GPEF ou pela comunidade científica<sup>6</sup> e docente, foram de fundamental importância para a revisão dos seus pressupostos, reorganização dos métodos de pesquisa e fortalecimento do compromisso daqueles e daquelas que apostam no seu potencial para contribuir com a construção de uma sociedade menos desigual. Para que se possa ter uma ideia do estado da arte acerca do currículo cultural da Educação Física, escrutinamos a produção científica sobre o assunto e destacamos suas principais contribuições.

No âmbito da Educação Infantil, Macedo (2010) percebeu o potencial da currículo cultural no estímulo às vozes e posicionamentos das crianças pequenas em uma creche estadual da capital paulista. Souza (2012) desenvolveu o que chamou de “pesquisa em interação” junto às crianças e professoras durante a tematização das práticas corporais presentes num bairro periférico de Aracaju (SE), com vistas à constituição de identidades democráticas.

Experimentado por meio da pesquisa-ação em realidades tão distintas como uma escola municipal paulistana (LIMA, 2007) e uma escola do campo situada na comunidade quilombola mato-grossense (ETO, 2015), independentemente do contexto, o currículo

---

<sup>6</sup> Destacam-se os trabalhos de Vilarinho Neto (2012), Maldonado (2012), Heleno (2016) e Salomão (2017).

cultural possibilitou a inserção e valorização das práticas corporais existentes em ambas as comunidades, modificando modos de fazer arraigados.

Tendo como base a análise de relatos de experiência do currículo cultural da Educação Física produzidos por docentes, coube-nos descrever os princípios que fundamentam essa perspectiva e as orientações didáticas que a caracterizam (NEIRA, 2011a). Realizando uma análise da produção discursiva que constitui a proposta, os resultados da pesquisa anterior foram reforçados pelos professores e professoras que “colocam as mãos na massa” (NEIRA, 2013a). Também procuramos saber como os docentes selecionam os temas de ensino em suas aulas, chegando à conclusão que além do mapeamento do repertório cultural corporal dos estudantes, os objetivos e finalidades educacionais expressos no projeto pedagógico da escola ou nos documentos curriculares da rede em que atuam são levados em consideração (NEIRA, 2013b).

Acerca da presença dessa perspectiva em documentos oficiais Oliveira Júnior (2017) localizou e interpretou vários trabalhos. Müller, Nunes e Neira (2015), por exemplo, analisaram a apropriação da noção de diferença pelo currículo da rede educacional SESI de São Paulo. Concluíram que o documento atende ao que se propõe uma vez que anuncia a problematização dos marcadores sociais das práticas corporais. O estudo de Aguiar (2014) identificou o sujeito projetado pela proposta oficial do município de São Paulo, as concepções de Educação Física, a prática pedagógica e a significação expressa pelos docentes que atuam a partir dele. Os dados reunidos evidenciam uma prática educativa em franco diálogo com o currículo cultural. Françoso (2011) e Maldonado (2012) entrevistaram professores com o objetivo de identificar as dificuldades, facilidades e possibilidades de implementação dessa proposta. Por fim, Lima (2015) verificou que os cursos de formação continuada pautados na perspectiva cultural da Educação Física ministrados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo levaram um docente a ressignificar a sua prática pedagógica.

A análise dos trabalhos publicados também pontuou que o currículo cultural da Educação Física foi alvo de investigações no *locus* de sua ocorrência. Martins e Neira (2014) e, mais tarde, Martins (2017) investigaram experiências bem-sucedidas de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física culturalmente orientadas. No primeiro caso, detiveram-se em uma escola regular de Ensino Fundamental. No segundo, o cenário da pesquisa foi a Educação de Jovens e Adultos.

Aguiar e Neira (2014) analisaram um relato de tematização do samba. No mesmo caminho, Escudero e Oliveira Júnior (2014) focalizaram as atividades de ensino que

abarcaram o estudo o muay thai junto às turmas de 7º anos de uma escola pública. Com relação às práticas corporais radicais, Santos et al. (2016) interpretaram duas experiências de tematização do skate em escolas públicas e Oliveira Júnior, Souza Júnior e Vieira (2016) analisaram um relato de prática onde o skate e os patins foram tematizados com turmas do 4º ano do Ensino Fundamental.

Seguindo os pressupostos do currículo cultural da Educação Física, Lins Rodrigues (2015) tematizou as práticas corporais da tradição afro-brasileira em escolas públicas da Baixada Santista e angariou repercussões positivas junto à comunidade. Entre outros trabalhos que problematizaram o gênero enquanto marcador social, Castro et al. (2016) reposicionaram o lugar da mulher na prática do futsal em uma escola no interior da Bahia.

O estudo de Bonetto (2016) confrontou os registros e as informações obtidas junto aos professores que atuam na perspectiva cultural com a filosofia deleuziana. Identificou que os docentes agem a partir da interiorização de princípios ético-políticos comuns, enquanto sua atuação didática possui aproximações e distanciamentos. Dentre as análises do autor, um aspecto chama a atenção: o currículo cultural não é um novo método a ser aprendido e aplicado. Muito pelo contrário, cada professor, em cada escola, é o seu autor.

Santos (2016), por sua vez, identificou que os professores de Educação Física culturalmente orientados promovem uma reterritorialização do trabalho com os temas geradores e uma recontextualização da educação problematizadora, conceitos fundamentais da obra de Paulo Freire. Nesse sentido, criam e desenvolvem atividades de ensino atentas às condições de imanência e avaliam constantemente o percurso traçado. Já a etnografia realizada por Müller (2016) dá continuidade ao trabalho de Escudero (2011) mas, desta vez, com o foco nos registros das atividades de ensino e respostas dos estudantes. A descrição crítica do processo avaliativo que caracteriza o currículo culturalmente orientado elaborada pela autora foi retomada e ampliada por Müller (2016), apontando a relevância que o registro adquire na proposta. Trata-se de uma ação didática inseparável da avaliação, pois é o que possibilita rever o planejamento inicial, retomar atividades e reorganizar os trabalhos, ou seja, redirecionar a rota.

Finalmente, a etnografia pós-crítica desenvolvida por Oliveira Júnior (2017) agrupou e analisou episódios de ensino e expressões variadas dos estudantes com relação às próprias experiências com o currículo cultural. Surpreendeu-se ao constatar que os alunos reconhecem a importância das atividades que escapam da simples vivência motora. Nunes (2017) investigou o trato destinado às diferenças pelos professores e

professoras que afirmam colocar em ação a Educação Física culturalmente orientada. Para tanto, selecionou e submeteu à análise cultural 15 relatos de experiências que tematizaram práticas corporais variadas em realidades e segmentos da Educação Básica distintos. Percebeu que as ações didáticas realizadas pelos docentes são tecidas na chave da diferença, pois arriscar uma prática pedagógica que valoriza as práticas corporais dos grupos minoritários, que instiga a problematização dos discursos acerca delas e dos seus representantes, no sentido de visibilizar um número infinito de representações possíveis de serem enunciadas, que se utiliza de diferentes estratégias para afetar os estudantes em suas significações e que incisivamente desconstrói discursos preconceituosos, acaba por se apresentar como uma força que, no tecido social e escolar, produz novos modos de conceber tanto as manifestações da cultura corporal, quanto a identidade provisória dos seus sujeitos.

Neves (2017), por sua vez, interessou-se por avaliar o quanto a proposta contribui para a significação dos sujeitos acerca das práticas corporais e dos seus representantes. Os resultados indicam que o processo acontece durante toda a tematização, mas com vieses distintos. As atividades de mapeamento promovem encontros com as representações culturais dos colegas, o aprofundamento viabiliza a desconstrução dos discursos pejorativos que possam envolver as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas; e a ampliação impulsiona novas significações ao aproximar os estudantes das representações veiculadas pelas pessoas que realizam as práticas corporais.

Na continuidade desses estudos, muitos deles indisponíveis à época da submissão do projeto de pesquisa à FAPESP, buscamos destrinchar os procedimentos empregados pelos professores que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física. Para tanto, ao longo de 31 reuniões formativas realizadas entre novembro de 2015 e novembro de 2016, das quais participaram em média 42 professores atuantes na Educação Básica e, recorrendo a uma bricolagem de métodos de pesquisa, foram realizadas 60 entrevistas<sup>7</sup> e produzidos 17 relatos de experiência<sup>8</sup>. Para melhor compreender o processo do ponto de vista de quem coloca as mãos na massa, submetemos esses materiais ao

---

<sup>7</sup> Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido disponível no Apêndice A.

<sup>8</sup> Os relatos de experiência produzidos durante a investigação encontram-se relacionados no Anexo 1 e publicados no site [www.gpef.fe.usp.br](http://www.gpef.fe.usp.br) Utilizando recursos da FAPESP devidamente autorizados publicamos o e-Book *Educação Física cultural: o currículo em ação*, também disponível para download gratuito no portal da Livraria Cultura e da Amazon.

entrecruzamento das nossas interpretações com as análises dos participantes, a partir do confronto com o mesmo referencial teórico que dá sustentação à proposta.

Em suma, a presente pesquisa envidou esforços para elaborar uma radiografia do currículo cultural em ação. Algo que, esperamos, possa contribuir com a produção de conhecimentos sobre o tema, subsidiar o incremento dessa perspectiva de ensino nas escolas e, principalmente, colaborar para a sua consolidação como uma proposta curricular a favor das diferenças e comprometida com a formação de identidades democráticas.

Faz-se necessário, no entanto, mencionar alguns dos problemas decorrentes do modelo de investigação adotado na esperança que tragam motivação para novas discussões, como também gerem hipóteses importantes para os interessados na realização de trabalhos semelhantes.

O primeiro elemento a ser considerado refere-se ao fato da inexistência de condições de aferir o grau de representatividade dos relatos de prática analisados com relação ao currículo que ganhou vida nas escolas. Para a presente pesquisa, entretanto, esse ponto não constituiu obstáculo nem sequer interferiu nos resultados, pois não buscávamos a verdade sobre o que aconteceu. Partindo do pressuposto pós-estruturalista de que um discurso produz seu próprio objeto, o que nos interessou é o que os professores afirmavam ter feito.

Convém mencionar ainda o envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo. Quando se adota o referencial teórico-metodológico pós-crítico (MEYER; PARAÍSO, 2008), os posicionamentos de quem pesquisa, além de necessariamente considerados, são também explicitados. Na condição de coordenador<sup>9</sup> das reuniões formativas e dos encontros para discussão dos trabalhos que geraram as experiências do currículo cultural da Educação Física, é impossível desconsiderar os vínculos que nos ligam aos professores e professoras, bem como aos trabalhos que realizaram. A inexistência de isenção e distanciamento das experiências interpretadas, neste caso, é constitutiva da própria investigação.

Se, porventura, nos exaltamos quando os dados pareciam confirmar as intenções políticas e pedagógicas do currículo cultural da Educação Física e, em outros momentos, despejamos fortes críticas, isso ocorreu porque estávamos a avaliar o nosso próprio

---

<sup>9</sup> Esse lugar é compartilhado, em todos os sentidos, com o amigo e professor Mário Luiz Ferrari Nunes. Todas as ações são discutidas e acordadas, desde a temática das reuniões até os procedimentos, atividades e rumo dado às atividades realizadas pelo GPEF.

trabalho. Simplesmente, não dispomos de quaisquer elementos que nos permitam detectar se a preferência por esta ou aquela passagem extraída dos relatos, bem como a emissão de comentários positivos ou negativos, deveu-se à compreensão dos referenciais teóricos que pensamos sustentar a proposta ou da miopia causada pela paixão pelo objeto do estudo.

Sem qualquer pretensão de avaliar os percursos realizados por aqueles que colocaram em ação o currículo cultural da Educação Física, assumimos a grata tarefa de analisar seus relatos de experiência com o objetivo de conhecer mais a fundo o trabalho efetivo com a proposta. Tendo como pano de fundo o referencial teórico que lhes dá sustentação, nos documentos analisados buscou-se identificar a mobilização do arcabouço conceitual, as variáveis consideradas para definição do tema de estudo e as formas de abordá-lo, o desenrolar das atividades de ensino, os procedimentos adotados para a avaliação educacional e o que se pode entender como conhecimento efetivamente tratado no currículo.

## 1. O arcabouço conceitual que inspira os docentes

A execução da tarefa educativa implica a tomada de várias decisões, a começar pela definição da prática corporal que será tematizada. O professor tem que fazer uma boa leitura do contexto em que se encontra, sob o risco de enveredar por assuntos de pouca relevância que redundarão em desgaste e perda de tempo. Logo, se faz imprescindível um estofo conceitual que lhe permita interpretar o mundo à sua volta e traçar o caminho em companhia dos seus alunos. Conforme indicam os relatos analisados, a preocupação com um ensino sintonizado com a sociedade pós-moderna e a função que a escola adquiriu nos últimos tempos, tem levado os docentes que colocam em ação a perspectiva cultural da Educação Física a buscarem apoio nas chamadas teorias pós-críticas.

Geradas em meio aos movimentos que questionaram os desígnios culturais, políticos e econômicos da Modernidade, as teorias pós-críticas ampliaram as análises realizadas pelas teorias críticas com a indagação das pretensões totalizantes das grandes narrativas, do sujeito autônomo e centrado do projeto moderno e dos processos de dominação e poder baseados em relações sociais pautadas nas divisões de classe.

As teorias críticas chamaram a atenção para os valores e conteúdos transmitidos pela escola capitalista, questionaram o modo como os conhecimentos são produzidos e validados socialmente, apontaram as injustiças dos modelos reprodutores dos sistemas sociais e denunciaram a educação como campo em que ideologias se confrontam para impor sua lógica. Por sua vez, as teorias pós-críticas realizaram um deslocamento na maneira de conceber a pedagogia, que passou a ser vista como prática social, logo, cultural, resultante da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder<sup>10</sup>, da história e dos processos de subjetivação. Nas teorias pós-críticas, o poder é descentrado, espalhado por toda rede social. Conseqüentemente, o conhecimento não é exterior ao poder, mas sim, parte inerente. (NEIRA, 2011a)

Mas, ao que se deve o surgimento das teorias pós-críticas? As dificuldades de compreender a paisagem social que se constituiu no final do século XX evidenciaram o esgotamento das explicações existentes e anunciaram o surgimento do pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, multiculturalismo e Estudos Culturais, entre outros. Ou seja, as temáticas que afligem os sujeitos contemporâneos (diferença,

---

<sup>10</sup> Com base em Foucault (1995), o poder deve ser entendido como uma multiplicidade de relações de forças imanentes, que formam cadeias ou sistemas transitórios e instáveis.

desigualdade, injustiça, sustentabilidade, inclusão etc.) tornaram necessárias novas categorias de análise que permitam descortinar as relações travadas entre poder e identidade e entre a escola e a sociedade pós-moderna. Vamos a elas.

O pós-modernismo é um movimento intelectual que proclama uma nova época histórica, a Pós-modernidade, radicalmente diferente da anterior, a Modernidade (SILVA, 2011). Na Pós-modernidade se questionam os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do Iluminismo. O sujeito moderno, cuja identidade era estável e bem definida, está se tornando fragmentado, composto por várias identidades (HALL, 2006). O pós-modernismo coloca em suspeita os princípios das “grandes narrativas” da Modernidade, pois nada mais são que a expressão da vontade de domínio e controle. Também rejeita a divisão entre “alta” e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano (SILVA, 2011).

O diálogo da Educação Física com os referenciais pós-modernos possibilita outras formas de constituir a experiência pedagógica, descentralizando o papel do conhecimento acadêmico e valorizando os saberes pertencentes ao senso comum, à cultura popular ou à cultura paralela à escola. A análise dos relatos de experiência permitiu identificar as influências desse campo teórico na tematização do sertanejo (relato 4), bate-copos (relato 5), práticas com brinquedos (relato 8), danças regionais (relato 9), maracatu (relato 14), *minecraft* (relato 15) e samba (relato 16). Como se observou, os pressupostos do pós-modernismo favorecem a realização de atividades de ensino que reconheçam e valorizem as múltiplas identidades presentes na sociedade, colocando em dúvida a promessa educacional moderna de libertação do homem através do acesso ao conhecimento científico.

O pós-estruturalismo, por sua vez, pode ser entendido como continuidade e, ao mesmo tempo, transformação e superação do pensamento estruturalista. O pós-estruturalismo se propõe a explicitar a complexidade com que homens e mulheres “leem” e interpretam a realidade. O pós-estruturalismo toma a linguagem como algo não fixo e, portanto, não mais centrado na correspondência inquestionável entre um signo e seu significado. Nele, a linguagem passa a ser compreendida como movimento, em constante fluxo, sempre indefinida, adiada e imersa em relações de poder.

Na visão pós-estruturalista, a fixidez do significado se transforma em fluidez, indeterminação e incerteza. O pós-estruturalismo desconfia das definições filosóficas de “verdade”; a questão não é saber se algo é ou não verdadeiro, mas por que se tornou verdadeiro. Ao implodir os binarismos de que é feito o conhecimento presente na escola

(masculino / feminino, heterossexual / homossexual, branco / negro, científico / não científico), o pós-estruturalismo coloca sob suspeita a concepção de sujeito autônomo, centrado e unitário. Não existe sujeito para o pós-estruturalismo, a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social (FOUCAULT, 1995).

Um olhar pós-estruturalista para o ensino da Educação Física concebe o currículo, e as próprias teorias que o fundamentam como criações discursivas que influenciam o posicionamento dos sujeitos. O mesmo pode ser dito das práticas corporais. Elas também são produtos da linguagem, neste caso, não verbal. Assim, definir o tema de estudo e organizar, desenvolver e avaliar as atividades de ensino adquirem conotação política, uma vez que a depender da brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte abordados, e como isso é feito, determinadas vozes serão representadas e outras silenciadas.

Os relatos de experiência que tematizaram a sofrência (relato 7), as brincadeiras com brinquedos (relato 8), o futsal (relato 13), o caratê (relato 12) ou o *minecraft* (relato 15) desvelam os perigos escondidos na fixação e cristalização dos significados atribuídos às práticas corporais. No primeiro caso, representações hegemônicas referentes às formas de amar são problematizadas mediante o estudo da dança; no segundo, é o professor que se vê diante dos próprios preconceitos e revisa suas representações sobre a forma de brincar de um grupo de meninas, no terceiro mais de uma possibilidade de jogar futsal são produzidas pelos estudantes e, no quarto e quinto relatos, as problematizações contribuem para desestabilizar o modo como uma parcela da comunidade enxerga o conhecimento cabível no currículo de Educação Física. Em todas as situações os estudantes são levados a perceber que o processo de significação não é arbitrário, mas sim, fruto de relações assimétricas.

No tocante à teorização pós-colonial, a ênfase recai nas 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 nas formas de representar os participantes das práticas corporais. O pós-colonialismo analisa tanto os discursos elaborados do ponto de vista do dominante, quanto os produzidos por pessoas oriundas das regiões empobrecidas. 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. Neste campo teórico, os conceitos de representação, hibridismo e mestiçagem tornam-se centrais, pois permitem conceber as culturas dos espaços coloniais

ou pós-coloniais como resultados de complexas relações de poder em que tanto a cultura dominante como a dominada se veem profundamente modificadas (SILVA, 2011).

Não deixa de ser interessante uma análise pós-colonialista das propostas convencionais de Educação Física. É notório o privilégio das manifestações culturais de origem euro-estadunidense, brancas, do hemisfério norte e com fortes raízes cristãs e masculinas, em detrimento de outras mais próximas dos referenciais culturais do povo brasileiro. Dado que as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas são textos da cultura que veiculam significados, é fácil concluir que nenhuma seleção é isenta. Seja qual for a manifestação escolhida, o sujeito da educação será posicionado de uma forma ou outra, interferindo na sua constituição identitária.

Dentre os relatos de experiência analisados, a influência do referencial pós-colonialista é facilmente percebida na tematização das brincadeiras de fantasia (relato 6), do tênis (relato 11), do maracatu (relato 14) e do samba (relato 16). É interessante perceber como as ações didáticas realizadas ajudaram a combater a perspectiva do colonizador sobre os corpos, os jogadores de tênis e os representantes das práticas corporais da tradição afro-brasileira.

O exame do contexto atual também se beneficiou com a emergência do multiculturalismo. Trata-se de um movimento de reivindicação dos grupos minoritários residentes nos países do hemisfério norte para terem suas formas culturais socialmente reconhecidas e representadas (SILVA, 2011). O multiculturalismo levanta uma importante questão ao transferir para o terreno político a compreensão da diversidade. Nesse campo, não existe hierarquia entre as culturas, não existe nenhum critério transcendente pelo qual uma cultura possa ser julgada superior à outra. Cada cultura é resultado das diferentes formas que seus membros, dadas suas próprias condições históricas e ambientais, intervêm no espaço social (SILVA, 2011).

Desses pressupostos, surge o multiculturalismo liberal ou humanista, que faz um apelo à essência humana apoiando-se na ideia de que as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos realizam o potencial criativo que caracteriza todos os seres humanos. Nos dizeres de Silva (2011, p. 86), “em nome dessa humanidade comum que esse tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as culturas. Deve-se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade”.

Já na perspectiva crítica do multiculturalismo, não é apenas a diferença que resulta de relações de poder, mas a própria definição daquilo que se pode definir como

“humano”. Uma proposta pedagógica inspirada nessa concepção não se limita a ensinar a tolerância e o respeito, mas insiste na análise das relações assimétricas e desiguais que produzem as diferenças. Nesses termos, a diferença, deixa de ser tolerada ou respeitada para ser questionada permanentemente.

Os professores e professoras que tematizaram a luta olímpica (relato 3), as danças regionais (relato 9), ginástica rítmica (relato 10) e o jiu-jitsu e o MMA (relato 17), num movimento aberto de reconhecimento político e valorização do patrimônio dos grupos minoritários, incorporam ao currículo conhecimentos contra-hegemônicos, representações dos setores desfavorecidos e disponibilizam aos estudantes o ferramental que lhes permitiu compreender porque determinadas práticas corporais e formas de realizá-las são exaltadas, enquanto outras são vilipendiadas.

O ensino de Educação Física baseado no multiculturalismo crítico, além de incluir o estudo das práticas corporais pertencentes a grupos distintos, promove uma reflexão sobre como representações pejorativas a esse respeito são produzidas e disseminadas. O multiculturalismo crítico problematiza e questiona a cultura corporal em circulação quando prioriza atividades que investigam os mecanismos que regulam a elaboração de significados.

Outra teoria pós-crítica que oferece ferramentas para compreender a atualidade é os Estudos Culturais. Seu eixo de pesquisa principal consiste nas relações entre a cultura contemporânea e 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 social e, do teórico, pretendem compor um novo campo conceitual baseado na interdisciplinaridade e comprometido com a mudança na representação baseada em relações de poder. Historicamente, os Estudos Culturais sofreram influências de variadas correntes. Escosteguy (2010) explica que o amparo inicial no marxismo foi importante para analisar a interface cultura e economia. Apesar da crítica ao reducionismo e ao economicismo e a contestação do modelo de base-superestrutura, a perspectiva marxista contribuiu para os Estudos Culturais ao compreender a “autonomia relativa” da cultura, o que significa que ela não é dependente das relações econômicas, nem tampouco seu reflexo, mas sofre consequências que não devem ser desprezadas.

Nos anos 1970, conforme Hall (2009), o debate promovido pelos Estudos Culturais deslocou-se da perspectiva marxista para aspectos relacionados às concepções de ideologia e hegemonia de Antonio Gramsci. Os argumentos do filósofo italiano

levaram os Estudos Culturais a incluírem o conceito de “intelectual orgânico”, passando a defender que o trabalho teórico e a ação política são inseparáveis, o que significa que a produção intelectual não deixa de ser uma prática política. No princípio da década de 1980 dá-se o início da internacionalização dos Estudos Culturais graças à influência dos franceses Michel Foucault, Michel De Certeau, Pierre Bourdieu, entre outros. O predomínio do marxismo cede lugar ao pós-estruturalismo, gerando novos deslocamentos e rupturas no interior do campo.

Uma das mais importantes mudanças decorreu da influência feminista (HALL, 2009). A leitura dos processos identitários baseada na classe social foi acrescida de aspectos como o entendimento da dimensão pessoal como política, a expansão radical da noção de poder, a centralidade nas questões de gênero e sexualidade, a subjetividade e o sujeito como centrais na prática teórica, além da reabertura para a psicanálise. Também eclodiram críticas pautadas em questões étnicas, de política racial, resistência ao racismo e política cultural.

Como ressalta Escosteguy (2006), os Estudos Culturais modificaram seus fundamentos, de modo que a classe deixou de ser o conceito crítico central, passando a ser mais uma variável nas análises. Em relação a essas transformações, Hall (2009) considera que a “virada linguística” descentrou o caminho dos Estudos Culturais. A emergência da discursividade desencadeou a necessidade de repensar questões de cultura através das metáforas da linguagem e da textualidade.

O campo dos Estudos Culturais permite um olhar diferenciado para a pedagogia. Entendida como artefato cultural, uma proposta de ensino é vista como um campo de luta em torno 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 (SILVA, 2011).

A influência dos Estudos Culturais é percebida, entre outros, nos relatos em que repertórios distintos foram mesclados, intercalando situações didáticas que oportunizaram às crianças e jovens o acesso a produções discursivas oriundas de fontes diversas: trabalhos científicos e produção midiática sobre a ginástica (relato 2); obras historiográficas e ficcionais a respeito da dança sertaneja (relato 4); produção cinematográfica e experiências infantis com o bate-copos (relato 5); e o ponto de vista comercial, o legal e do projeto social acerca do acesso aos videogames (relato 15).

Os Estudos Culturais inspiram os professores de Educação Física a borrarem as fronteiras entre cultura popular e a acadêmica, ou ainda, entre cultura de elite e cultura de massa, buscando abalar a concepção que a produção do conhecimento pertence ao curso natural da história e sinalizar que os saberes provindos das comunidades escolares também devem ser legitimados. Um currículo influenciado pelos Estudos Culturais equipara todas as práticas corporais sem qualquer separação entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano. (NUNES; NEIRA, 2011)

Mas tudo isso não quer dizer que uma proposta de ensino inspirada na teorização pós-crítica promoverá a substituição da cultura corporal dominante pela dominada. O que se defende é que diversos conhecimentos relativos à cultura corporal subordinada sejam incluídos na agenda dos debates escolares, por terem sido, ao longo dos séculos, desdenhados e tergiversados. Também se defende que a cultura corporal dominante seja analisada sob outros ângulos, tomando por base as crenças epistemológicas não dominantes (NEIRA, 2017).

Explicitadas as contribuições das teorias pós-críticas para o ensino da Educação Física, resta identificar suas influências sobre o conceito de cultura corporal. De forma resumida, é possível dizer que à concepção materialista de cultura empregada pelas teorias críticas, mais tarde modificada pela antropologia interpretativa, são acrescidas as noções de cultura, discurso, identidade e diferença oriundas das teorias pós-críticas, concretizadas no entendimento de cultura como campo de lutas atravessado por relações de poder que atuam na validação de determinados significados em detrimento de outros. (NEIRA; GRAMORELLI, 2017)

As teorias pós-críticas alertam que todas as práticas corporais, enquanto textos da cultura, são perpassadas por relações de poder que têm na classe, etnia, gênero, religião, geração, deficiência etc., alguns dos seus marcadores sociais. Ademais, colocam em xeque as metanarrativas, as noções de progresso, autonomia, emancipação e libertação do sujeito alentadas pelas teorias críticas, por não concordarem com os princípios do universalismo, essencialismo e fundamentalismo que sustentam o pensamento moderno (SILVA, 2011).

Sob esse prisma, as práticas corporais adquirem o status de textos culturais cujos significados são fruto do embate entre grupos e setores da sociedade. Em certo contexto, uma modalidade esportiva pode ser produzida discursivamente como feminina e, em outro, vista como masculina (é o caso da ginástica rítmica, assunto do relato de

experiência disponível no capítulo 11); uma dança popular pode ser desterritorializada e, em seguida, apropriada por membros da elite (tome-se como exemplo, o sertanejo universitário, cuja tematização é relatada no capítulo 5) e, finalmente, uma luta tida como prática marginal e desprestigiada num momento, pode, em outra época, ter seu sentido relacionado a um grande espetáculo (a transição experimentada pelo UFC é uma boa ilustração do fato, tal como se observa no capítulo 18). Nas situações mencionadas o que define uma posição ou outra não é algo próprio ou específico da prática corporal, mas sim, o resultado de ações e discursos que legitimam o significado que interessa aos grupos mais poderosos.

Como se observa, as teorias pós-críticas modificam substancialmente o objeto de estudo do componente anunciado pelas teorias críticas. Ao compreender a gestualidade como uma das formas que os diferentes grupos culturais utilizam para expressar os significados atribuídos às experiências vividas, não só os signos presentes nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, como também os significados que lhes são atribuídos pelos diferentes grupos sociais, tornam-se elementos constitutivos da chamada cultura corporal.

Compreender a cultura corporal como um território de disputa entre setores da sociedade implica no planejamento de atividades de ensino que proporcionem a identificação das forças em atuação e quem interessa a disseminação de uma determinada representação sobre as práticas corporais e seus representantes. Para tanto, é desejável a organização e desenvolvimento de situações didáticas que possibilitem aos estudantes conhecerem e reconhecerem discursos e posicionamentos antagônicos que estão em disputa. As representações de corpo foram analisadas nas narrativas docentes que se debruçaram sobre o basquete (relato 1), a ginástica (relato 2), as brincadeiras infantis (relato 6), o caratê (relato 12); a orientação sexual foi problematizada durante a tematização da sofrência (relato 7); a questão do gênero tornou-se o foco das discussões no trabalho sobre a luta olímpica (relato 3) e a ginástica rítmica (relato 12); abordou-se o estigma de classe social na experiência pedagógica com o tênis (relato 11); o discurso religioso foi desconstruído durante o estudo do maracatu (relato 14) e os preconceitos por razões étnicas foram objeto de debates no trabalho com o samba (relato 16).

Evidentemente, o olhar pós-crítico sobre a cultura corporal é avesso a manuais técnicos de aplicação ou sequências de atividades predefinidas. Não há como dizer “faça assim, assim e assim, e se torne pós-crítico”. Tampouco se espera que essa visão adquira hegemonia na área. Isso seria pura contradição.

A atuação didática baseada na ideia de que a cultura corporal é um território contestado requer uma certa configuração do ambiente institucional. Em primeiro lugar, todos os envolvidos têm de reconhecer o trabalho pedagógico como um conjunto de experiências pautadas na incerteza dos resultados. Também não podem se esquecer que as práticas corporais nada mais são do que artefatos culturais gerados no campo de disputas da cultura mais ampla, é o que lhes imprime os signos dos grupos sociais em que são criadas e recriadas. Tanto a análise cultural quanto a reconstrução crítica são os eixos principais das ações didáticas. Logo, os significados atribuídos e os dispositivos que influenciam a produção das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas têm que ser discutidos, assim como a vivência e a elaboração corporal. Colocado de outra maneira, o exame da teia de relações que envolvem essas manifestações não pode se divorciar da experiência de produção cultural realizada pelos sujeitos. Caso possam entendê-las dessa forma, professor e estudantes terão dado um passo decisivo para compreender o que acontece na sociedade. (NEIRA; GRAMORELLI, 2017)

A análise dos relatos de experiência do currículo cultural da Educação Física permitiu identificar uma clara ruptura com as práticas pedagógicas fundamentadas nas teorias críticas da educação e suas promessas de emancipação, superação, conscientização ou libertação, claramente influenciadas pelo projeto moderno. Percebemos na modificação substancial do objeto os efeitos dessa opção teórico-metodológica. Tendo em vista que em todos os documentos examinados os professores e professoras se detiveram não somente na produção da linguagem corporal, mas também em todos os outros discursos que envolvem as práticas corporais e seus representantes, a perspectiva pós-crítica abandona a expressão cultura corporal de movimento, para adotar simplesmente a cultura corporal, considerada resultante dos embates em torno dos significados atribuídos às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas.

## 2. Princípios ético-políticos que orientam a definição dos temas e as formas de abordá-los

Os relatos de experiência elaborados pelos professores e professoras que afirmam colocar em ação o currículo cultural da Educação Física não deixam dúvidas quanto aos cuidados adotados para definição do tema<sup>11</sup> e organização das atividades de ensino. Os professores e professoras avaliam atentamente o contexto em que se encontram para selecionar a prática corporal e como irão tematizá-la<sup>12</sup>. A leitura dos documentos disponibilizados nos capítulos subsequentes permite extrair os princípios ético-políticos mobilizados pelos docentes durante o seu fazer educacional.

**Reconhecer o patrimônio corporal da comunidade** com vistas a desenvolver um trabalho educativo em profunda sintonia com a cultura de chegada é o princípio que inspira simultaneamente a definição da prática corporal a ser tematizada e todas as demais ações didáticas. Os conhecimentos que qualquer estudante acessa através das mídias, conversas com amigos e familiares, vivências pessoais, passeios, observações etc. também constituem um referencial importante, uma vez que são mobilizados para ler e interpretar a realidade. (NEIRA, 2011b).

Além disso, com o intuito de valorizar as raízes culturais da comunidade na qual a escola está inserida, as práticas corporais pertencentes ao universo cultural dos alunos transformam-se em temas de estudo.

Para escolhermos o estilo, convidamos os alunos a gravarem e trazerem à escola as músicas que conheciam. Promovemos algumas vivências de pop, pop rock, sertanejo, pagode, samba, funk e rock. O sertanejo foi mencionado em todas as turmas, provavelmente devido à sua disseminação nas mídias. Alguns participavam das vivências, mas a maioria não se sentia confortável neste primeiro momento com a dança. (RELATO 04)

Assim, pude reconhecer uma aluna da turma que havia acabado de ingressar à escola que era praticante da modalidade. Por ser nova naquele espaço, na aula anterior ela não havia se manifestado por estar com vergonha. Aos poucos, nessa aula da vivência ela foi explicando e apresentando algumas características da GR. Assim, combinei que na próxima aula ela explicaria e apresentaria alguns gestos e sequências para a turma, como também auxiliaria nos momentos de vivências e no manuseio dos aparelhos. (RELATO 10)

---

<sup>11</sup> Na perspectiva cultural da Educação Física, considera-se “tema” a prática social de uma determinada brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica. (SANTOS, 2016)

<sup>12</sup> A tematização consiste em realizar diversas atividades de ensino de modo a propiciar aos estudantes uma compreensão mais elaborada dos inúmeros aspectos que caracterizam qualquer prática corporal. (SANTOS, 2016)

Entretanto, desde já, convém ressaltar que perguntar aos alunos o que querem estudar, promover eleições para definição da manifestação a ser estudada ou, simplesmente, repetir nas aulas o que fazem em outros espaços está fora de questão. Reconhecer a cultura corporal de chegada implica criar condições para que os estudantes se expressem sobre o tema de todas as formas possíveis.

Outro ponto na entrevista que chamou a atenção das alunas e alunos foi ela afirmar que a GR era uma prática destinada ao público feminino, porque envolvia “graça, beleza e movimentos sincronizados”, ou seja, um assunto que já havíamos problematizado em aulas anteriores. Poucas crianças se posicionaram contra aquele argumento apresentado pela professora perguntando coisas do tipo “*professor, será que ela conhece a GR que os homens fazem?*” ou então dizendo que “*nem toda mulher precisa ser delicada*”.

Registrei atentamente essa discussão no caderno com o intuito de retomá-la num momento adiante, pois observei que a maioria da turma ainda não havia percebido o teor das problematizações. Minha intenção era tentar atingir o máximo de estudantes sobre aqueles debates a fim de provocar-lhes certas desestabilizações em suas significações e representações. Não estava preocupado em fazer mudanças em suas ideias apenas, mas sim, visava oferecer possibilidades de entendimento de que aquelas situações não eram “naturais”. Então, seguimos para a vivência da GR na quadra embalada ao som de músicas diversas. (RELATO 10)

O risco desse procedimento reside no fato de que o reconhecimento poderá se apoiar em categorias que são, em grande parte, elaboradas por quem está no poder e, por conseguinte, construídas à imagem dele. Uma forma de evitá-lo é incluir, dentre as atividades, leituras críticas da prática corporal em tela, a fim de que as representações venham à tona e sejam problematizadas. Nem sempre isso acontece, pois, às vezes, a temática abordada se encontra alinhavada aos setores majoritários, o contexto dificulta a expressão de incômodos ou os incomodados simplesmente silenciam e não são percebidos.

Reconhecer o repertório cultural corporal da comunidade e incorporá-lo ao trabalho pedagógico está longe de ser uma tarefa fácil. Existem questões discriminatórias específicas que passarão despercebidas pela mera inclusão no currículo das brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas com os quais os alunos se identificam, sem fazer emergir pontos para questionamento. Não raro, a ênfase pedagógica contribui para ocultar os modos de ser, pensar e agir dos grupos minoritários. O resultado só pode ser a

desqualificação dos seus saberes, impedindo-os de aprender mais sobre sua cultura e compreender suas condições de opressão.

A coordenação e direção da escola concordaram com o meu plano de ensino, mas para alguns professores tudo ficou pior quando apresentei que entre os ritmos que estudaríamos estava o *funk*. Por diversos motivos o *funk* não é bem visto por alguns grupos sociais, porém no meu entendimento ele é um ritmo que representa muito a região sudeste, pois São Paulo e Rio de Janeiro são grandes produtores dessa manifestação, além do ritmo ser reconhecido mundialmente como brasileiro. (RELATO 09)

Passei a observar que antes e depois das aulas, e durante os intervalos, alguns alunos brincavam nas quadras e no pátio de uma brincadeira de correr, que envolvia uma luta com espadas de garrafas *pet*, formação de grupos e por aí vai. Em certa ocasião, ouvi o termo *minecraft* e parei para perguntar sobre o que estavam fazendo. Foi então que uma estudante descreveu o jogo, disse que era *minecraft*, e que eles tinham inventado um jeito de *craftar* na escola. Curioso, anotei as regras e as informações da brincadeira. (RELATO 15)

Retomando os ensinamentos de Freire (2005), é sempre útil recordar que não se trata de permanecer na cultura dos alunos, mas sim, valorizar os saberes dela provenientes, favorecendo a sua análise, aprofundamento e ampliação mediante o entrecruzamento com o repertório disponível em outras culturas. Daí a importância de definir o tema a ser estudado mediante sua **articulação com o projeto pedagógico da escola**.

Obviamente, tampouco se trata de uma operação corriqueira. Além de possuir clareza sobre as intenções educativas da instituição em que atua, o professor tem que extrair, dentre o vasto repertório cultural corporal acessado pelos alunos, um tema cujo estudo se coadune com os objetivos definidos coletivamente. Tomando como base as metas da escola elaboradas por meio de debates com a participação de docentes, discentes e representantes das famílias, os professores decidem quais práticas corporais serão tematizadas no decorrer do período letivo.

Foi aí que retomamos nossos registros e considerando o projeto pedagógico da instituição, traçamos as seguintes expectativas de aprendizagem para o decorrer do trabalho: explicar e demonstrar corporalmente e oralmente as brincadeiras vivenciadas em contexto familiar e comunitário; e promover, mediante a vivência, modificações na estrutura das brincadeiras, considerando a demanda e características do grupo, do espaço e materiais. (RELATO 06)

O presente projeto teve como justificativa articular as aulas de Educação Física ao TCA (Trabalho Colaborativo Autoral) de forma interdisciplinar com as outras áreas, visando o protagonismo, a autonomia e a autoria do aluno frente à construção do conhecimento. Considerando o PPP (Projeto Político Pedagógico), o PEA (Plano Especial de Ação) e o TCA, foi escolhida como temática a dança samba. (RELATO 16)

Para o encerramento do trabalho realizado com as danças e que contemplasse o projeto da escola organizamos a festa: “Meu Brasil brasileiro que canta e encanta”. Uma festa onde tentamos apresentar um pouco da diversidade cultural brasileira estudada em nossas aulas. Organizamos a festa de uma forma que apresentasse um pouco da cultura brasileira. Figurinos, danças, enfeites, comidas, enfim tentamos valorizar um pouco de cada região brasileira. Durante as apresentações das danças eu contava um pouco da região e das características da dança que seria apresentada, desde o grupo que pratica, sobre os figurinos, as letras das músicas, para que os pais também entendessem um pouco mais sobre essa diversidade que estava ali presente. Tivemos a apresentação de: sertanejo, fandango gaúcho, rancheira, frevo, samba, boi-bumbá, hip-hop, funk, xaxado e catira. (RELATO 09)

A definição do tema de estudo não tem nada a ver com questões técnicas. Antes de tudo trata-se de uma postura política e pedagógica. Um currículo elaborado de forma justa mantém-se atento ao modo como se privilegiam certos conhecimentos, discursos, identidades e vozes em detrimentos de outros, atuando no sentido de modificar as condições de minimização e desqualificação dos conhecimentos pertencentes aos grupos não hegemônicos.

Inspirando-se nas teorias pós-críticas, é possível inferir que uma distribuição equilibrada das práticas corporais considerando o seu grupo social de origem, prestígio, diante da valorização de um patrimônio cultural corporal tradicionalmente excluído do currículo, a pluralidade dos grupos presentes na escola e na sociedade. Essa **justiça curricular** visa romper com a exclusividade de valores que intensificam noções de superioridade/inferioridade que atribuem conotações discriminatórias aos setores sociais em desvantagem nas relações de poder. (CONNELL, 1995)

Uma seleção cuidadosa, enfatiza Torres Santomé (1998), valoriza diversos saberes culturais e, em função disso, os alunos podem entender a heterogeneidade social mediante a democratização das políticas de identidade e a validação da diversidade cultural corporal. Mas, não se trata simplesmente de preencher o currículo com práticas corporais pertencentes aos grupos minoritários, muito menos conferir-lhes um tratamento exótico ou episódico.

A definição do tema com base na justiça curricular promove a desconstrução da maneira hegemônica de descrever o outro cultural. Frise-se que desconstruir não é destruir, desconstruir requer procedimentos de análise do discurso “que pretendem mostrar as operações, os processos que estão implicados na formulação de narrativas tomadas como verdades, em geral, tidas como universais e inquestionáveis” (COSTA, 2010, p. 140). A desconstrução põe a nu as relações entre discurso e poder.

Uma Educação Física culturalmente orientada destaca não só os conhecimentos e práticas sociais dos grupos dominados, como também suas histórias de luta; valoriza e reconhece a diversidade identitária da população e proporciona o ambiente necessário para que as narrativas sejam efetuadas a partir da própria cultura, de forma a relatar as condições de opressão enfrentadas e as formas de resistência e superação adotadas.

À medida em que ouvíamos as canções, coisas interessantes começaram a acontecer. Responsáveis pelos estudantes foram à escola reclamar que o professor não está “dando aula direito” de Educação Física. A gestão notificou-me sobre as angústias dos familiares e a única coisa que fiz foi explicar que o procedimento fez emergir as relações presentes na sociedade atual. Não invisibilizando certos corpos e, sim reconhecendo as vozes de todos e isso às vezes incomoda.

Na semana seguinte fiquei sabendo de um evento na região, o Periferia Trans. Consegui o contato de um dos organizadores, acessei informações na internet e apresentei-as aos estudantes. Perguntaram: mas o que é trans? Fizemos uma discussão sobre travesti, mulher trans e homem trans. (RELATO 07)

Para instigar o debate, lancei algumas questões: o que sabem sobre a presença do negro no Brasil? O que sabem sobre a África? É um país ou um continente? Como vocês acham que são as pessoas de lá e como elas vivem? Qual imagem representa melhor a África?

Todos disseram que a África era um país. Os poucos que responderam as outras perguntas disseram que a escravidão foi uma coisa muito ruim, que na África as pessoas vivem na miséria e a imagem que vem à cabeça é de um lugar bem pobre e miserável.

Aos poucos fui trazendo outras informações sobre o continente, destaquei a diversidade de culturas que o habitam utilizando um mapa da divisão política atual, apresentei dados sobre a diversidade étnica e, na sequência, a rota dos navios que trouxeram as pessoas da Guiné, Congo, Angola, Moçambique etc., à força para o Brasil. Também mostrei-lhes uma imagem de como o colonizador representou a vinda dos negros e comparei com outras que relatavam o interior do navio negreiro e a população negra sendo comercializada no Cais do Valongo, no Rio de Janeiro. Li um trecho de uma música e com isso discuti a resistência e a chegada desse grupo que traz na sua cultura traços da luta e da sua história. (RELATO 14)

Quando as atividades de ensino viabilizam um leque de oportunidades “diferentes”, proporcionando a participação equitativa das múltiplas identidades, aspecto central de uma escola comprometida com a apropriação crítica da cultura corporal, o que está em voga é a **descolonização do currículo**. Uma proposta de ensino descolonizada empreende a possibilidade de diálogo entre culturas, de convivência e partilha coletiva com o diferente, desestabilizando a noção de que existem culturas particulares autênticas. (NEIRA, 2011b)

Mas não esqueçamos que até mesmo os estudantes pertencentes aos setores em desvantagem social podem ter internalizado representações hegemônicas. Não é por acaso que os professores e professoras que se propõem a descolonizar o currículo enfrentam o dissenso. Em vez de romantizar ou silenciar os conflitos coercitivamente, o docente inspirado na perspectiva cultural sabe que a colisão das formas de representação decorre da dificuldade relacional do processo de reconhecimento das diferenças, o que torna o dissenso ou, mesmo, o conflito, importantes compreender o outro. (McLAREN, 2000; CANDAU, 2008).

Vários conflitos surgiram no decorrer das vivências: grupos que invadiam os espaços em que outras crianças estavam brincando; crianças que queriam realizar determinadas ações ou representar determinados personagens e, devido à organização do grupo, não conseguiam; brincadeiras vivenciadas apenas por meninos e outras apenas por meninas; uma das turmas que, praticamente, não utilizava os objetos produzidos com papelão e cartolina. Muitos destes conflitos foram discutidos abertamente, a fim de encontrar soluções para os problemas identificados. (RELATO 08)

Mesmo tratando do racismo que permeou a história da capoeira, um menino com raiva de uma colega negra durante uma atividade, a xingou de macaca e macumbeira. De imediato parei a aula e conversei primeiro com os dois alunos e, em seguida, com toda a turma sobre o que tinha acabado de acontecer, uma ação de preconceito e discriminação pela cor de pele. Informei à professora de sala sobre o ocorrido para que a mesma tivesse ciência e assim dar continuidade ao assunto. No dia seguinte a mãe da aluna foi até a escola tirar satisfações sobre o acontecido. (RELATO 17)

Como se observa, a Educação Física cultural assume uma posição a favor dos mais fracos, dos que ao longo do tempo não viram suas produções culturais corporais contempladas pelos currículos escolares. Rejeita o jogo dos poderosos, prefere enfrentá-los com um olhar pedagógico. Tal como constatado por Nunes (2017), em vez de camuflar as diferenças para que não possam ser vistas, o currículo cultural promove o

confronto e abre espaço para que os alunos externem e analisem os sentimentos e impressões pessoais que eclodem nos momentos de divergência. Com suas intervenções, os professores ajudam os estudantes a identificarem vestígios de preconceitos conectados às práticas corporais. Procuram reverter as posições dos alunos por meio da própria argumentação ou recorrem à seleção de temas e enfoques que explicitem as diferenças.

Nesse momento eu já havia organizado o meu plano de ensino e era o dia de uma reunião de pais. Como o de costume fui me apresentar aos pais e falar um pouco sobre o trabalho que realizaríamos nas aulas de Educação Física durante aquele semestre. Ao terminar a minha apresentação, logo uma mãe levantou a mão e perguntou: “Não vai ter esse negócio de *funk* aqui na escola, não é professora?” E eu respondi que o ritmo *funk* é uma forma de expressão de um grupo social que merece ser abordado na escola sim, e ainda afirmei que existe um grupo que constrói essa manifestação da cultura corporal que ajuda a compor a diversidade cultural brasileira. Dessa forma a inclusão das possibilidades de se dançar o *funk* acrescentaria aos nossos estudos a possibilidade de conhecimento da diversidade cultural brasileira. Como o objetivo do trabalho não era aprofundar o estudo sobre o *funk*, expliquei um pouco aos pais sobre as diferenças existentes dentro desse ritmo, e que o que nós estudaríamos naquele momento seria uma vertente chama *Funk Comedi*, onde as letras das músicas são apenas brincadeiras e que não trazem palavrões, apelo sexual ou referência ao tráfico ou uso de drogas. Ao final da reunião, algumas mães da mesma sala me procuraram para dizer que eu estava certa, pois o ritmo *funk* está em toda a parte da sociedade e não há como fingirmos que ele não existe. Acredito que a fala dessas mães legitimaram um pouco mais o meu trabalho, e me ajudaram no discurso para enfrentar as posições contrárias a presença desse ritmo que vinham de dentro da própria escola.

Nesse mesmo dia, também me procuraram algumas mães, principalmente de meninos, apenas a mãe de uma menina, me pedindo para que eu deixasse os seus filhos fora das aulas porque eles não gostavam de dançar. Novamente argumentei sobre a importância de participar das aulas, pois a educação física é um componente curricular que ajudaria aos seus filhos conhecerem as diferenças que existem entre nosso país com relação as danças, e principalmente no fato de que eu não estava preocupada com que os seus filhos aprendessem um jeito certo de dançar. Afirmei ainda que eu não daria nota para os mais habilidosos, mas que o meu trabalho ali, era principalmente o de contribuir para que eles conhecessem a diversidade das danças no Brasil, sem a preocupação de se tornarem dançarinos. Dessa forma, combinados que eles seguiriam participando das aulas das formas que eles pudessem contribuir se sentindo a vontade para dançar ou não. Com esse acontecimento percebi o quanto essa prática corporal ainda carrega consigo uma marca de prática feminina, mas que por parte dos alunos eu ainda não havia percebido. Me questionei: *se era um certo preconceito por parte das mães com relação a essa prática ou se as crianças estavam realizando as atividades “forçadas” e eu não estava percebendo?* (RELATO 09)

Uma maneira de enfrentar o dissenso é **evitar incorrer no daltonismo cultural**, tanto na seleção das práticas corporais a serem tematizadas, quanto na elaboração e desenvolvimento das atividades de ensino. A existência de diferentes culturas no espaço escolar é uma riqueza que não pode ser desprezada nem apagada pela homogeneização ou uniformização. (STOER; CORTESÃO, 1999) Por isso, o currículo cultural requer atividades que permitam lidar com a heterogeneidade, sem almejar a padronização dos efeitos formativos: a assistência a vídeos (RELATOS 01, 02, 13, 04, 05, 09, 10, 11, 12, 13, 16 e 17), modos variados de participar das vivências corporais (RELATOS, 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17), construção de registros escritos (RELATOS 1, 5, 10, 11, 13, 14, 15), pictóricos (capítulos 1, 6, 8, 10, 11) , fílmicos (capítulos 03, 09, 12, 16 e 17) ou fotográficos (RELATOS, 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17), análises de textos científicos (RELATOS 02, 04 e 15), jornalísticos (RELATOS 02, 04, 07 e 10), obras da literatura (RELATOS 06 e 16) e imagens presentes nas mídias (RELATOS, 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17), atividades partilhadas com outras turmas (RELATOS 04 e 17), demonstrações (RELATOS, 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17), rodas de conversa (RELATOS, 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17), apresentações (RELATOS 04, 09 e 16), visitas (RELATO 16), construção de materiais (RELATOS 06 e 08), preparação e realização de entrevistas (RELATOS 01, 02, 06, 10, 11, 12, 15, 16 e 17), conversas com convidados (RELATOS 01, 02, 03, 06, 10, 11, 12, 14 e 15), debates (RELATOS 03 e 10) e realização de pesquisas (RELATOS 02, 03, 04, 05, 07, 10, 11, 13, 15, 16 e 17).

Essas atividades podem ser tomadas como dispositivos de diferenciação pedagógica, se forem acompanhadas da sutileza que singulariza as ações didáticas voltadas para o reconhecimento das diferenças e potencialização das características dos alunos. (CORTESÃO; STOER, 2008). Justamente por isso, permitem: a) identificar as leituras e interpretações dos estudantes acerca das práticas corporais; b) estimular, ouvir e discutir os posicionamentos que surgirem; c) apresentar sugestões; d) oferecer outros conhecimentos oriundos de pesquisas em fontes variadas; e e) reconstruir criticamente a manifestação abordada. O resultado final é a elevação dos diferentes grupos à condição de sujeitos da recriação das práticas corporais.

Na Educação Física cultural, os professores adotam como ponto de partida para o trabalho pedagógico a ocorrência social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. É o que lhes permite empreender juntamente com os estudantes uma séria e

compromissada análise sócio-histórica e política, trata-se da **ancoragem social dos conhecimentos**. Isso significa que as noções que alunos e professor possuem acerca da prática corporal no seu formato mais conhecido dão o primeiro impulso às ações didáticas. (MOREIRA; CANDAU, 2003)

Inicialmente, ao conversarmos sobre o tema, xs estudantes disseram que o basquete se joga com as mãos e seu objetivo maior é lançar a bola na cesta adversária e impedir que isso ocorra contra a sua cesta. Compartilhando dessa ideia, dividimos a turma em dois grupos e propusemos a vivência. Sem qualquer preocupação com as regras e suas técnicas específicas, as crianças buscaram apenas em acertar a bola na cesta adversária. (RELATO 01)

Noutro dia, ao entrar na sala do 3º D do Ensino Fundamental, alguns alunos estavam brincando com os copos em cima da carteira e, logo que me viram, rapidamente esconderam o material. Observando, constatei que seria uma boa tematização, pois se tratava de uma manifestação cultural que acontecia nas margens da cultura escolar e já estava na hora de desestabilizar as forças que agiam sobre essa prática corporal, colocando-a numa posição marginalizada. (RELATO 05)

A análise dos relatos de experiência revela que a seleção das práticas corporais a serem tematizadas escapa da tradição do componente pautada no privilégio concedido aos esportes euro-estadunidenses, às brincadeiras descontextualizadas ou aos exercícios psicomotores, tão ao gosto das propostas não críticas. Muito embora o ponto de partida seja a representação que os estudantes possuem das práticas corporais, tal como propõem as perspectivas críticas da Educação Física, não se nota nos documentos analisados qualquer preocupação dos docentes com o desnudamento da ideologia que impregna a cultura corporal dominante com vistas a oferecer aos estudantes a verdade. A proposta é bem diferente. O que se deseja é viabilizar situações de leitura e análise do modo como as práticas corporais são produzidas e reproduzidas na sociedade, e dos discursos que circulam ao seu respeito, bem como sua reconstrução crítica na escola e fora dela.

### 3. Organização e desenvolvimento das atividades de ensino

As narrativas docentes não deixam dúvidas de que os efeitos desejados dependem de uma boa organização e condução das atividades de ensino, cabendo ao professor dimensionar corretamente as situações didáticas para que possa levar a cabo as suas intenções educativas. É sabido que, conforme o grupo social, as experiências com as práticas corporais são disponibilizadas diferentemente e, mesmo no interior dos grupos, elas ocorrem de forma muito variada. Tanto as famílias socializam suas crianças em um patrimônio cultural corporal específico quanto os jovens usufruem de inúmeras oportunidades para acessar os conhecimentos vinculados às práticas corporais. Seja pelos meios de comunicação, ofertas na comunidade, tradições grupais, experiências formalizadas ou oportunidades de lazer, as pessoas constroem e reconstróem constantemente o seu repertório.

Apesar de responsabilidades e atribuições distintas, na perspectiva cultural, professores e alunos assumem a autoria curricular. Enquanto os docentes selecionam o tema de estudo, organizam as atividades de ensino, conduzem o processo e interpelam os estudantes, estes, com seu repertório, significações e posicionamentos, reconstróem os conhecimentos veiculados conferindo-lhes novos significados, sugerem, alteram, propõem e enriquecem as aulas, participando de muitas maneiras.

Adotando uma postura pedagógica alinhada às teorias pós-críticas e aos princípios explicitados acima, os professores e professoras que documentaram suas experiências definem o tema de estudo com base no patrimônio cultural corporal disponível na comunidade, reconhecido por meio de um **mapeamento**. Mapear significa identificar quais práticas corporais estão disponíveis aos alunos bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Mapear também tem o sentido de reconhecer os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada prática corporal. Não há um padrão ou roteiro a ser seguido; durante o mapeamento, os professores empreendem variadas atividades: contato direto com as turmas, pesquisa do entorno, conversa aberta com os alunos etc. As informações recolhidas constituem-se em elementos fundamentais para dimensionar o tema de estudo, as possibilidades pedagógicas que apresenta e as condições efetivas da escola. (NEIRA; NUNES, 2009b)

[...] conversei com xs estudantes para mapear o que conheciam sobre as práticas corporais e o que já tinham estudado nas aulas de Educação Física dos anos anteriores. Majoritariamente responderam sobre suas experiências com os esportes, algumxs participavam de turmas de treinamento na escola e disputavam campeonatos. Não satisfeito, perguntei quais práticas corporais acessavam fora da escola, em casa ou em outros lugares. Como a dança foi repetidamente mencionada, pensei que seria importante tematizá-la. (RELATO 07)

O tema *minecraft* foi selecionado a partir da fala dos alunos de forma a reconhecer esta prática corporal como patrimônio cultural de grande parte da turma. Durante o mapeamento, vimos que todos os alunos da turma conheciam o jogo, muitos jogavam-no cotidianamente, alguns já haviam terminado o jogo e vários também costumavam acessar canais de vídeos *online* para acessar comentários e truques. Os estudantes também disseram que jogar pelo computador era mais complexo, por isso mais interessante. Explicaram que existem três formatos de jogo – o modo criativo, em que o jogador tem todos os itens, pode voar, não perde vida, não é atacada pelos *mobs* (monstros); o modo *survival*, onde que o jogador precisa procurar, minerar e confeccionar os itens, sofre danos e, como o próprio nome diz, precisa zelar pela sua sobrevivência e, o terceiro modo são os *mods* (modificações), tipo de jogo não oficial, disponível na internet e confeccionado por jogadores do mundo todo. Cada criador elabora seu *mod* como bem entende, normalmente são *minigames*, ou seja, pequenos jogos com objetivos específicos. (RELATO 15)

Um bom mapeamento, sem dúvida, minimiza a necessidade de improviso e descaracterização das atividades de ensino. O professor tem melhores condições para organizar seu plano de trabalho com base na análise dos dados garimpados. Escolhida a prática corporal, as representações que os alunos acessaram também precisam ser mapeadas. O que não deixa de ser uma boa ocasião para leitura dos gestos e dos discursos disseminados sobre as práticas corporais.

Segundo os estudantes, os personagens que compõem o tênis são jogadores(as), árbitros, gandulas, torcedores, treinadores (personagem que eles tinham dúvidas se existiam ou não nesse esporte) e imprensa. Entre as características dos personagens mais citadas foram: são homens e mulheres, brancos, altos, fortes, magros, ricos, inteligentes, educados, bonitos, profissionais, possuem nomes estranhos e cabelos lisos entre outras. Enquanto os educandos apontavam as diversas características dos personagens, uma aluna fez a seguinte pergunta:

- Professor, o estranho é que todas as vezes que eu assisto aos jogos só vejo pessoas brancas. Olho na quadra, na arquibancada e não vejo ninguém negro. Só existe jogador de tênis branco?

Os educandos incomodados com o comentário de que não existia no tênis atletas negros, chegaram afirmar que alguma coisa estava errada com o tênis, pois se tem negro no futebol, teria que ter negro no tênis. (RELATO 11)

A turma do 1º ano de Eletrônica encontrava-se vivenciando o futsal na quadra quando um incidente envolvendo dois estudantes nos fez interromper a atividade. Um deles chutou propositadamente a bola com muita força machucando o colega. Os demais presenciaram a cena e ficaram perplexos com a situação e condenaram veementemente aquela atitude. Frente ao quadro, propus problematizarmos a questão da violência que atravessa não somente os esportes, mas a sociedade como um todo.

Os grupos trocaram ideias e registraram suas posições. Em seguida, ampliaram a conversa expondo seus pontos de vista para a turma. Alguns(mas) estudantes que geralmente não se posicionavam tiveram suas vozes ouvidas. Houve quem relacionasse a situação ocorrida durante o jogo de futebol com a violência percebida e vivenciada cotidianamente fora da escola. Conforme os grupos iam se posicionando, registrávamos as falas na lousa e, em alguns momentos, fomentávamos a discussão de determinadas manifestações, sempre com a preocupação de não induzir as respostas, mas de problematizar as representações que emergiam, muitas delas visivelmente influenciadas pelo discurso midiático. (RELATO 13)

Se aceitarmos que o patrimônio cultural corporal se encontra imerso num emaranhado de relações e significados, promover a leitura dos códigos veiculados com relação às práticas corporais constitui-se numa ação didática fundamental, base da necessária crítica cultural. Moreira e Macedo (2001) enxergam na crítica cultural uma via para analisar as identidades, examinar mitos sociais que subjugam determinados grupos, gerar conhecimento baseado na pluralidade e construir um ambiente solidário em torno dos princípios da liberdade, prática social e democracia. A crítica cultural se viabiliza pela organização de atividades de leitura das práticas corporais.

Mediante a leitura da prática corporal, os alunos analisam sua configuração (procedimentos, regras, técnicas, táticas, participantes, recursos necessários, localização etc.), o lugar em que foi colocada no tecido social, os discursos que circulam ao seu respeito, como é representada pelos próprios sujeitos ou por outros grupos etc. Tais procedimentos dão visibilidade a uma multiplicidade de aspectos que remetem à análise da existência cotidiana daquela brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, sendo necessário recorrer a conhecimentos de outras áreas para adquirir uma noção da complexidade das relações sociais que envolvem os seus praticantes.

Após a vivência das chamadas ginásticas tradicionais, os estudantes leram dois textos, a fim de aprofundarem as análises acerca da prática corporal. A leitura de *A maquinaria escolar* e *Gramática espacial e a construção da identidade sociocultural da escola primária* proporcionou aos estudantes uma melhor compreensão sobre a

produção da cultura material escolar (e a sua forma de controle sobre os corpos dos estudantes) e a forma como a escola foi se constituindo ao longo dos tempos, desde a sua criação (e seus principais objetivos da época de sua criação). (RELATO 02)

Enquanto isso, nas aulas de história os estudantes estudavam o contexto histórico de surgimento do samba, discutindo passagens como a Guerra dos Canudos, o processo de reurbanização do centro do Rio de Janeiro no início do século XX, a era Getúlio... Essas vivências deram suporte à mediação na construção do conhecimento com os alunos. (RELATO 16)

A problematização desencadeada pela leitura da ocorrência social da manifestação objeto de estudo possibilita o acesso às significações dos colegas, fomenta análises cada vez mais profundas e viabiliza o acesso a outros olhares. Problematizar é uma postura pedagógica imanente ao currículo cultural da Educação Física (SANTOS, 2016). Implica destrinchar, analisar e abordar inúmeros conhecimentos que permitem compreender melhor não só a manifestação em si, como também aqueles que a produzem e reproduzem.

A problematização é um esforço permanente através do qual as pessoas vão percebendo criticamente como as coisas estão no mundo. Quando problematiza os discursos sobre as práticas corporais e seus representantes, o currículo se transforma em um espaço de crítica cultural, onde se propicia o questionamento sobre tudo o que possa ser “natural e inevitável”. A ideia é colocar em xeque e permitir novos olhares sobre aquilo com que usualmente se lida de modo acrítico.

Diante da fala das crianças, inferiu-se que as questões relativas à violência e ao predomínio da presença masculina nas lutas requeriam ser problematizadas pela classe. As discussões foram retomadas nas aulas seguintes, a partir da exibição do curta metragem *Nayelis* – que apresenta a história de uma menina de 11 anos, única praticante de luta olímpica na pequena cidade de Baracoa, em Cuba.

Após a assistência, as crianças reconheceram que a representação das lutas como algo tipicamente do universo masculino parece ser predominante em diversos contextos e se colocaram – sobretudo as meninas – de modo contrário ao posicionamento do pai da protagonista do curta metragem, que considerava algumas práticas corporais mais “apropriadas” ao público feminino enquanto outras, como as lutas, seriam exclusivamente masculinas e, por conseguinte, inadequadas às meninas. Apontaram, ainda, a resistência e determinação de Nayelis que, apesar da convicção de seu pai, seguia praticando as atividades que apreciava. (RELATO 03)

Para problematizar a postura de alguns meninos que continuavam chutando e empurrando, apresentamos vídeos de baladas extraídos do YouTube. “Quem não dança faz o que? Fica empurrando e chutando?” “Não professora, se fizer isso é expulso”. Outros disseram que isso acontece para não atrapalhar quem está dançando porque pode machucar alguém. “Quem não dança fica sentado”.

Os alunos que estavam empurrando questionaram: “o que eu posso fazer? Não quero ficar sentado e não quero dançar.” Apresentando a questão à turma, um aluno que fazia dança no Centro da Juventude sugeriu: “pode ser figurinista ou coreógrafo, precisamos de alguém para anotar o que estamos fazendo”. Fizemos uma lista com as várias funções da apresentação e os alunos se inscreveram naquilo que tinham mais interesse. (RELATO 04)

Em meio a essas problematizações dos marcadores de gênero e etnia colados nas bonecas, criou-se a esperança em desnudar algo que parece ser tão natural no meio desses objetos. A não presença ou pouca presença de certas pessoas na representatividade desses objetos muitas vezes passa despercebida. A expressão de um dos alunos corrobora essa ideia: “É mesmo, né? Tem pouca boneca negra”. “Eu não conheço boneca menino”. Essa paisagem precisa mais do que nunca sofrer alguns questionamentos no sentido de identificar e desmontar algo que aparentemente se apresenta como normal nas práticas sociais das crianças. Essa naturalização dos produtos infantis pode, em certa medida, tornar as relações entre as pessoas cada vez mais conflituosas, provocando um fortalecimento para o não reconhecimento da multiplicidade de sujeitos e grupos presentes na sociedade. (RELATO 08)

Tão importante quanto a vivência corporal do tema de estudo é a leitura das relações sociais nela imbricadas. Qualquer que seja a prática corporal, docente e alunos têm diante de si um texto profícuo ao debate, haja vista a variedade de inter-relações com as conotações étnicas, de gênero, classe social e cultura que as práticas corporais adquiriram em diferentes momentos históricos.

Outra característica distintiva do currículo cultural da Educação Física são as vivências acompanhadas de leituras e significações, além da despreocupação com a performance segundo padrões estabelecidos externamente. Diante das condições que diferenciam a prática social da manifestação no seu *locus* original e a realidade da escola (número de alunos, espaço, tempo, material etc.), os docentes estimulam o grupo a elaborar novas formas de praticar esportes, lutar, brincar, dançar e fazer ginástica, com a intenção de facilitar a compreensão da plasticidade da cultura e do processo de transformação vivido por quase todos os produtos culturais.

Dando sequência ao trabalho, conversamos sobre como poderíamos vivenciar o caratê em nossas aulas, e nesse momento, as crianças que

possuíam experiência na luta auxiliaram as demais, ensinando alguns golpes. Outra contribuição dada por essas crianças foi a apresentação dos seus materiais de luta (kimono, luvas, faixas, bandagem). Elas também explicaram algumas partes do treinamento de caratê que faziam em suas academias, sendo elas o kihon, o kata e o kumite. Para complementar a vivência dos golpes, levei às aulas algumas folhas com imagens de como os golpes eram realizados e vídeos com tutoriais sobre as técnicas empregadas no caratê. Ao analisarem os vídeos, as crianças de todas as turmas perceberam que o professor “gritava” ao final de cada golpe. No 5º ano A, o Illison explicou que o grito se tratava do kiai, e que também existia o kime, que seria a força do golpe concatenada com a respiração, aumentando assim a potência do mesmo. Já o kiai seria uma forma de soltar a energia e de intimidar o oponente. (RELATO 08)

Naquele dia mesmo, as regras já eram diferentes das regras descritas pelas alunas quando as vi jogarem pela primeira vez. Conforme jogavam, as regras iam ficando cada vez mais elaboradas: as garrafas *pet* marrons eram de madeira, as brancas, de ferro, e as verdes, de diamante. O dano também mudava conforme as regras originais do *minecraft*, ou seja, espada de madeira pouco dano, de ferro, um dano maior e, de diamante, causava um alto dano. Com o passar das aulas, adicionavam cones como arcos e flechas, petecas como lanças, além de outros materiais. Se um jogador inventasse um objeto e fizesse dele um item, sendo a criação aprovada pelo grupo (o critério era se realmente tinha relação com o jogo oficial), logo se transformava em uma nova prática que os demais tentariam que copiar. Fizemos esse jogo por várias aulas e, quase todos os dias, as regras sofreram modificações. (RELATO 15)

As peculiaridades de cada grupo e cada escola são consideradas durante a reconstrução coletiva da prática corporal, proporcionando aos alunos uma experiência bastante concreta da dinâmica cultural. Apesar da relevância das vivências corporais como ponto de partida para análise situacional e remodelação das práticas, a participação dos alunos envolve também a leitura da gestualidade e a sugestão de modificações à execução propriamente dita. Essas posições alternam-se ao longo das atividades de ensino.

Esse processo se denomina **ressignificação**. Resignificar implica atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto, com base na própria experiência cultural. Trata-se de posicionar os alunos na condição de sujeitos históricos e produtores de cultura em condições semelhantes ao que ocorre em grande parte das experiências humanas. Na vida cotidiana, a atribuição de novos significados a objetos, posturas, discursos, conceitos etc. é algo absolutamente comum. A ressignificação não tem qualquer controle, pois não há como pressupor quais são os significados atribuídos

quando os sujeitos se deparam com os artefatos culturais oriundos de outros grupos. (NEIRA; NUNES, 2009b)

O currículo cultural da Educação Física se inspira nessa dinâmica, valorizando-a no decorrer das aulas através da experimentação dos diversos formatos das práticas corporais conhecidas, bem como oferece condições para os estudantes realizarem as alterações possíveis, a fim de que possam vivenciar diferentes papéis sociais e elaborar seus próprios produtos culturais. Por meio de um percurso não linear, elaboram e reelaboram, à sua maneira, as técnicas corporais conhecidas ou criam outras. Ora mantêm o sentido original, ora alteram-no, assumindo a condição de sujeitos.

Na turma que fizeram duplas, houve muito conflito para essa escolha, mas ao final das discussões e da retomada das atividades em que homens fizeram duplas e mulheres também, o problema desapareceu. Constataram que poderiam dançar com quem quisessem, o que abriu espaço para duplas mistas, de menino com menino ou menina com menina. Naquelas ocasiões em que a coreografia exigia duplas, criaram-se gestos para incluir aqueles que preferiam dançar em separado. Os coreógrafos e quem fazia o registro das aulas se organizaram e posicionaram cada aluno na apresentação. Os figurinistas se responsabilizaram pela preparação dos trajes. Ninguém ficou de fora por não ter vestimentas. (RELATO 04)

Após aulas e aulas, quando pude notar que o grupo já havia se apropriado da gestualidade, decidi propor que ressignificassem as formas de batidas e as músicas cantadas. Para tanto, problematizei se só era possível fazer o bate-copos de um jeito ou se havia outras possibilidades e batidas com ritmos diferentes. Desafiei-os a pensarem como fariam, mas sugeri que formassem grupos e cada grupo elaborasse uma produção rítmica diferente da batida a que estavam acostumados. Pensando em ampliar ainda mais seus conhecimentos, antes de vivenciar as formas criadas pelos grupos, coloquei algumas questões para a casa no quadro com a pretensão de discuti-las nas próximas aulas. Lembrando que alguns dos vídeos que assistimos eram tutoriais conversamos sobre a importância do tutorial, da coreografia e da percussão corporal. O processo de criação que se sucedeu durou algumas aulas. (RELATO 05)

A perspectiva cultural da Educação Física também requer atividades de ensino que aprofundem e ampliem os saberes dos estudantes. **Aprofundar** significa conhecer melhor a prática corporal, identificar e analisar os aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras leituras. **Ampliar**, por sua vez, implica recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, àqueles que oferecem olhares distintos dos que foram disponibilizados até então. (NEIRA; NUNES, 2009b)

Durante o aprofundamento e ampliação, realizam-se atividades para estudo do contexto social, histórico e político de produção e reprodução da prática corporal em foco. Essa ancoragem pode ajudar a desconstruir as representações pejorativas, distorcidas ou fantasiosas eventualmente postas em circulação, como também, travar contato com outras formas de ver. O tratamento profundo do tema requer o engajamento do professor na proposta, a investigação do assunto e a seleção de materiais adequados.

As atividades de aprofundamento analisam as razões que impulsionam as modificações de determinada prática corporal. Nessa operação, as questões de etnia, classe social, gênero, religião, deficiências entre outros, são obrigatoriamente desocultadas. Enquanto isso, as atividades de ampliação permitem conhecer os pontos de vista dos grupos e pessoas que criam e recriam a manifestação cultural. Na ausência dessas situações didáticas, os estudantes permanecem à mercê de perspectivas tendenciosas que relacionam as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas a finalidades mercadológicas de consumo, quase sempre embebidas de posições preconceituosas referentes aos grupos que recusam a submissão.

Pensando em aprofundar o conhecimento dos estudantes a respeito das danças, realizei uma atividade de reconhecimento dos ritmos. Selecionei músicas que representassem bem (no meu entendimento) um determinado ritmo musical e fomos conhecendo um pouco mais sobre cada um dos ritmos apresentados, como algumas letras das músicas, os instrumentos utilizados em cada ritmo, os principais passos. Fiquei impressionada com a fala de alguns alunos, reconheciam instrumentos, conheciam letras das músicas e relacionavam as músicas e os ritmos às ações da sua vida. Um aluno reconhecia muito bem os instrumentos musicais, e eu perguntei como ele conhecia e ele me respondeu que era porque o seu pai era da torcida “Morro da Fumaça” e que ele ia junto e tocava os instrumentos junto com a torcida. Outra aluna conhecia a música “Menino da porteira”, não muito presente no seu cotidiano, mas porque já havia assistido o filme que leva esse mesmo nome e conta a história da música. Um outro aluno contou que seu avô ouvia bastante aquele tipo de música, o sertanejo de raiz, quase todos os dias. (RELATO 09)

Visitas aos espaços onde a prática corporal acontece no seu formato mais conhecido, aulas demonstrativas com estudantes praticantes, assistência a vídeos, leitura de textos pertencentes aos diversos gêneros literários, realização de pesquisas orientadas previamente, entre outras atividades de aprofundamento, permitem a análise de inúmeros aspectos da prática corporal, o que pode desestabilizar representações e levar os estudantes à busca de respostas para uma melhor compreensão do tema.

[...] propus que a turma assistisse a um vídeo que contrapôs a ideia de que a GR seria uma prática exclusivamente feminina, conforme apontado pelo Comitê Olímpico Internacional. O vídeo mostrava uma GR praticada por homens com outros tipos de materiais. Minha intenção com essa atividade foi para desestabilizar as representações e significações que reforçavam a GR como território exclusivamente feminino.

Durante o vídeo, um aluno percebeu que os gestos daquela GR masculina lembravam gestos característicos das artes marciais. Então, discutimos sobre as gestualidades “impressas” nos corpos das pessoas em que a GR feminina é caracterizada por movimentos “leves, sincronizados e delicados” e a GR masculina é caracterizada por movimentos “precisos, fortes e incisivos”. (RELATO 10)

A elaboração de uma rede de conhecimentos em volta do tema estudado é o principal objetivo da ampliação. Dentre tantas possibilidades, destacam-se as entrevistas ou conversas com pessoas cuja história de vida se vincula à manifestação, comparação entre variados pontos de vista dos estudantes e do educador, participação em eventos, explicações de convidados, contato com artefatos alusivos às práticas corporais etc. As atividades de ampliação confrontam os conhecimentos culturais iniciais com outros, estimulam o contato com discursos diferentes e enriquecem as leituras realizadas.

No decorrer dessa aula, uma professora das turmas participantes do projeto convidou um professor de tênis para vir conversar com os educandos, pois a visita do professor seria importante para enriquecer e permitir aos educandos conhecer outras vozes e ter contato com um dos personagens do tênis – o técnico.

Ao ter a confirmação da visita do professor de tênis, fizemos um roteiro de perguntas. O roteiro de questões foi composto por perguntas sugeridas pelos educandos das três turmas do período vespertino, onde as questões elaboradas foram divididas em três blocos: vida pessoal, profissional e tênis.

Entre esta aula (de elaboração das perguntas) e a entrevista com o professor Dino, aproveitamos para conhecer as regras utilizadas pela FPT para os jogos em duplas e coletivamente destacamos algumas regras para as vivências em duplas. (RELATO 11)

Por fim, a perspectiva cultural da Educação Física requer a construção de **registros** que facilitem a retomada do processo para socialização, discussão em sala de aula e redirecionamento da ação educativa. As anotações das observações e análises do cotidiano das aulas possibilitam a reunião das informações necessárias para a avaliação do trabalho pedagógico. Em semelhança aos procedimentos identificados por ocasião da organização e condução das atividades de ensino, **a avaliação** no currículo cultural, para

além da observação, apoia-se nos registros das ações didáticas e das respostas dos educandos às atividades de ensino. Em alguns casos, como indicam os documentos analisados, convém recolher e arquivar exemplares dos materiais produzidos durante as aulas ou a partir delas. A reunião de informações sobre o processo subsidia a reflexão a respeito da prática educativa e acumula indícios tanto dos acertos quanto dos possíveis equívocos cometidos no decorrer das atividades. No currículo cultural, “a avaliação é da prática educativa, e não de um pedaço dela” (FREIRE, 1982, p. 94).

Observei durante o baile que durante as músicas de ritmos pouco conhecidos pelas crianças elas faziam trenzinhos, rodas para dançar no centro, ficavam paradas ou vinham me pedir para trocar a música e solicitavam as que elas queriam. Já quando as músicas da “moda” tocavam, as crianças dançavam animadamente, na sua maioria repetindo coreografias dos clipes ou as danças apresentadas pelos cantores ou bandas. Essa observação me mostrou o quanto as nossas danças estão sendo influenciadas apenas pelas mídias, deixando de lado o processo criativo e expressivo dos sujeitos. Registrei no meu caderno que esse era um dos pontos importantes para trabalhar com os alunos, mas tinha clareza das dificuldades, pois o alcance das mídias são bem maiores do que as nossas ações na escola. Porém tive certeza de que seria importante tentar discutir essas questões com os alunos, e fui pensando em como levar essas discussões para as aulas. (RELATO 09)

No dia da entrevista, todas as turmas envolvidas participaram da atividade na quadra. Rodrigo explicou as saudações, organizou uma vivência nos mesmos moldes das que propõe em sua academia, respondendo todas as perguntas elaboradas previamente e as que surgiram a partir de suas explicações. Após a entrevista, registramos as informações fornecidas e as crianças puderam avaliar a atividade. Todas as falas foram positivas e consistiam em afirmar que foi uma experiência diferente, e que nunca haviam passado por isso. (RELATO 12)

Conforme se pode depreender dos relatos de experiência, os registros elaborados pelos professores facilitam a identificação das insuficiências e dos alcances das atividades de ensino realizadas. As situações didáticas merecem um olhar atento, especialmente quanto às relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e entre eles e os conhecimentos abordados. Com frequência, os questionamentos, interesses e conflitos identificados pelos docentes assinalam a necessidade de replanejar e desenvolver novas atividades de ensino.

A avaliação no currículo cultural consiste num processo de negociação grupal com o propósito da transformação. O que implica acompanhamento contínuo das atividades desenvolvidas com o objetivo de conhecer os universos culturais dos alunos,

examinando o seu diálogo com os padrões abraçados pelo professor. Concebida como revisão do processo pedagógico, a avaliação que caracteriza a proposta volta-se ao reconhecimento das diferenças e dos mecanismos de sua construção também no interior da escola. (ESCUADERO, 2011)

O professor, antes, durante e ao final das atividades de ensino, recolhe informações que lhe permitam refletir sobre as ações didáticas passadas, presentes e futuras. Alguns docentes mantêm anotações diárias, onde registram impressões pessoais acerca do percurso curricular. A análise crítica desse material, para além de subsidiar a continuidade das ações didáticas, possibilita a reflexão sobre o próprio processo formativo e sobre a necessária reorganização da rota. (MÜLLER, 2016).

As práticas avaliativas do currículo cultural escrevem percursos e, para tecerem essa escrita, professor e alunos, permitem-se mexer no texto, apagá-lo, reescrevê-lo, dando-lhe uma forma permanentemente aberta para que outros grupos possam alterá-lo, criticá-lo, enfim, reescrevê-lo. Tal abertura estreita os vínculos entre eles, vínculos esses que não só responsabilizam a todos pelo percurso vivido, como também pelos encaminhamentos subsequentes. Cada qual com sua história contribui para a construção da história do grupo, tornando-se autor e roteirista. (ESCUADERO, 2011).

Finalizando o projeto, os estudantes produziram um vídeo sobre os conhecimentos aprendidos durante a tematização. Algumas crianças ficaram responsáveis pela elaboração do roteiro e outras pela filmagem e disponibilização e seleção do arquivo de fotos. A produção final da turma foi postada no site de compartilhamento de vídeos YouTube. (RELATO 03)

Nas aulas seguintes os grupos, distribuídos em naipes, exercitaram o processo de criação. Foram agendados vários ensaios coletivos. Além de compor a avaliação final do trabalho, a apresentação do cortejo foi programada para o Seminário Étnico que o CIEJA Campo Limpo organiza todos os anos. (RELATO 14)

Como se observa, também é possível organizar atividades avaliativas finais visando a identificar em que medida os procedimentos didáticos adotados surtiram os efeitos desejados. A análise dos produtos elaborados pelos alunos ao término dos trabalhos (coreografias, demonstrações, explicações, filmagens etc.), quando entrecruzada com os registros do processo, constituiu-se em elemento privilegiado para avaliar se houve ou não alteração nos modos de significar as práticas corporais e seus representantes.

Parece claro que o conjunto de relações e elementos abarcados pela prática pedagógica da Educação Física cultural impossibilitam a previsão e controle de tudo o que acontece e, principalmente, das reações dos alunos e dos efeitos causados. O bom andamento dos trabalhos depende da participação, mas não de forma alienada, nem tampouco restrita às vivências corporais. O envolvimento nas atividades propostas ocorre de maneira diferenciada: é possível participar sugerindo, experimentando, discutindo, produzindo, planejando etc. Conseqüentemente, atribui-se à proposta um caráter aberto, não determinista, não linear e não sequencial; limitado e estabelecido apenas em termos amplos, que tecem a todo momento uma rede de significados a partir da ação e interação dos seus participantes.

Em certo sentido, a tessitura das ações assemelha-se a um jogo de capoeira (NEIRA, 2007). O capoeirista não joga com base em uma seqüência pré-estabelecida e memorizada. Os golpes surgem como resposta à gestualidade do oponente, o que faz do praticante um leitor atento do texto produzido pelo seu adversário. Quando a metáfora da capoeira se introduz como preocupação metodológica da perspectiva cultural, estudantes e professores modificam sua compreensão sobre a pedagogia. Tal como o capoeirista se antecipa ao adversário e, prevendo seus golpes, o surpreende, o professor que coloca em ação o currículo cultural da Educação Física reorganiza as atividades de ensino a partir dos posicionamentos dos estudantes ao tema, à atividade ou a qualquer situação ocorrida em aula. O papel desempenhado por uma prática escolar amparada na “metáfora da capoeira” desencadeia outra visão de mundo, fundada na imaginação pedagógica e no compromisso social com a democracia e a justiça, pressupostos sintonizados com a contemporaneidade.

A “metáfora da capoeira” faz do planejamento um espaço vivo, participativo e imanente. Não há degraus que organizem os temas de ensino no currículo cultural. Turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental podem estudar esportes (Relatos 01 e 11), danças (Relatos 04 e 09), lutas (Relatos 03, 12 e 17), brincadeiras (05, 06 e 08) ou ginásticas (Relato 10), assim como as danças (Relatos 07 e 16), ginásticas (Relato 02) e brincadeiras (Relato 15) podem ser tematizadas junto aos anos finais, a dança (Relato 14) pode ser o foco do estudo na Educação de Jovens e Adultos, e o esporte (Relato 13) abordado no Ensino Médio. Desde que se considere o patrimônio da comunidade e a articulação com o projeto pedagógico da escola, qualquer prática corporal pode ser tematizada em todos os segmentos da Educação Básica, independentemente da modalidade de ensino. Tampouco há uma seqüência apropriada para as atividades

proposta. Realizado o mapeamento e assumindo a condição de artista, o professor cria situações didáticas onde os estudantes possam vivenciar, ressignificar, aprofundar ou ampliar seus conhecimentos.

Provocado pela filosofia deleuziana, Bonetto (2016) estabeleceu relações entre o capoeirista e o artista, reforçando o viés artístico que inspira a pedagogia cultural, mediante um trabalho interpretativo e criativo. Interpretando o mundo à sua volta, o artista vai constituindo, descobrindo, redescobrando e inventando. “O artista é aquele que suspende o cotidiano das opiniões (*doxa*) e convenções, perfurando o caos<sup>13</sup> a fim de deixar passar um pouco de caos livre que são as inspirações criativas, a própria noção de criatividade” (p. 73). Assim é a docência culturalmente orientada, dá vazão ao pensamento e à ação, concebe a atividade pedagógica como um encontro, um acontecimento onde se cultivam a liberdade e a expressão.

É interessante notar que o fazer educacional expresso nos relatos de experiência analisados não implica fases ou etapas a serem seguidas. Não há uma ordem a ser cumprida nem um modo correto de começar ou terminar o trabalho pedagógico. Nos trabalhos analisados, apesar de mencionarem as atividades de ensino identificadas acima, o tempo de duração e o momento em que acontecem divergem segundo as respostas dos estudantes à proposta. Professor e alunos vão tecendo o currículo ao seu modo e em profunda sintonia com as condições disponíveis. Consequentemente, é impossível pensar em sequências didáticas, planos herméticos, definições sem conhecer a realidade, entre outros traços que caracterizam as demais propostas curriculares da Educação Física.

---

<sup>13</sup> Conceito inspirado na obra de Nietzsche e seu conceito de caos: “A grandeza de um artista não se mede pelos bons ‘sentimentos’ que ele provoca; mas pelo ‘grande estilo’, na capacidade de se tornar mestre do caos ‘que se tem em si mesmo’, no fato de forçar seu próprio caos a tornar-se forma; tornar-se lógico, simples, sem equívoco, matemático, tornar-se lei, eis, neste particular, a grande ambição (1995, tomo II, livre IV, § 450)”.

#### 4. O conhecimento no currículo cultural

Escapando à lógica tecnicista em que a definição de conteúdos se dá *a priori*, no currículo cultural da Educação Física os conhecimentos abordados advêm da tematização das práticas corporais. Quando tematiza uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, o professor emaranha a própria cultura experiencial e as dos alunos com outros saberes (acadêmicos, do senso comum, populares etc.). No bojo da triangulação promovida pelas atividades de ensino, são produzidos novos sentidos para as manifestações culturais.

Com o intuito de aprofundar os conhecimentos, passei a perguntar sobre as músicas que estávamos escutando. A turma percebeu que o sertanejo sofrência era o mais tocado. Questionadxs sobre o conteúdo das letras, responderam que falam de amor. Analisando os versos, percebemos que a maioria narrava um homem sofrendo de amor por uma mulher. Foi aí que um dos estudantes surpreendeu o grupo dizendo que “essas músicas não me representam, pois eu amo outros meninos”. Muitxs estudantes riram e o chamaram de “veadinho”. O fato levou-me a propor que buscassem músicas que pudessem representar o colega. Imediatamente, cedi o meu celular para que pesquisassem músicas do sertanejo gay. Enquanto algumxs ficaram quietxs, outrxs disseram “claro, vamos procurar prof”.

Ao digitar no Google e no no YouTube os termos “sertanejo gay” apareceu uma dupla chamada: “Zé Barreiro e Catuaba”. Ouvimos várias músicas. Também recorri ao grupo do WhatsApp de professorxs amigxs que colocam o currículo cultural em ação e perguntei se alguém conhecia alguma música sertaneja com essa temática. A querida amiga e professora Dayane indicou a dupla: “As bofinhas”. (RELATO 07)

A Educação Física cultural potencializa o contato com diversos saberes, não apenas os hegemônicos e legitimados. Não há valores e conhecimentos universais que devam ser exaltados, pois se sabe que essa condição é apenas discursiva, ou seja, varia de acordo com a posição de poder de quem a enuncia. Tampouco há razões para que se façam distinções hierárquicas. Um tema é legítimo e valioso quando emana da sociedade, o que abre caminho para a tematização das práticas corporais pertencentes a todos os grupos sociais, independentemente da origem.

A tematização das práticas corporais com base na sua ocorrência social e a problematização dos significados que lhe são atribuídos e postos em circulação através dos discursos, objetiva imergir os estudantes nas águas da realidade. São necessárias várias outras medidas analíticas e propositivas se o que se deseja é que os sujeitos desenvolvam posturas crítico-reflexivas sobre o que acontece nas diferentes esferas do

tecido social (mídias, trabalho, poder público etc.). As atividades de ensino não podem deixar de descrever e examinar pontos de vista a favor e contra. Cada qual sofre influências das posições de lealdade aos grupos que pretende servir. Uma vez que não existem categorias individuais de significação, liberdade ou razão, a solidariedade forma a base da análise ideológica e se constitui no fundamento do trabalho educacional. (NEIRA, 2016)

Na aula seguinte levamos tal consideração para uma conversa com todo o grupo e notamos que vários outros alunos da sala possuíam a mesma, estendendo-se também à representação que tinham da princesa, ou seja, “uma personagem branca e magra”. Começamos a pensar em maneiras de conversar com sobre o tema e de instrumentos e materiais que pudessem ser utilizados. Por recomendação de uma professora da escola, recorremos a um livro infantil de título “O capitão e a sereia”, onde, nas ilustrações, a sereia é representada de uma maneira diferente daquela exposta pelas crianças: “era negra e não era magra”. Além disso, buscamos imagens que representassem as personagens da sereia e da princesa de diferentes maneiras. Numa das aulas fizemos a leitura do livro e focamos a discussão nas imagens da sereia. Muitas crianças deram risada e consideraram aquela sereia feia. Discutimos então sobre quais os motivos nos levaram a pensar que ela era “feia” ou “engraçada”. Percebemos, mediante o diálogo e a leitura de outras imagens, que os diferentes textos e discursos apresentados às crianças durante toda a sua vida não representavam a sereia, e nem mesmo a princesa, da forma como aquele livro fazia. Aliás, muito pelo contrário. Além disso, tentamos compreender que a representação da sereia e da princesa não é a mesma em todos os lugares e em todas as culturas, e aquilo que consideramos “feio” ou “engraçado” em uma determinada cultura, pode não ser em outra. Para tanto, recorremos a outros materiais e fizemos a leitura de imagens de princesas africanas. (RELATO 06)

Na condição de artefato cultural, qualquer brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica veicula ideologias que, sem a devida atenção, insuflam tendências segregacionistas ou integracionistas, que tanto podem reforçar o preconceito e a injustiça social quanto reconhecerem e valorizarem as diferenças (NUNES, 2017). Cabe ao professor e aos alunos analisarem os signos do poder presentes nas práticas corporais, examinar as relações de dominação e subjugação envolvidas e, conseqüentemente, observar quais identidades são valorizadas ou menosprezadas. A leitura crítica evita a formação de sujeitos segundo os pressupostos neoliberais que fixam grupos e suas manifestações culturais.

Na semana seguinte, contamos com a presença da Sarith Anischa, ex-atleta de basquete, irmã de outro atleta, Arthur Pecos (melhor sexto homem do NBB Caixa 16/17 pelo Paulistano) e atualmente técnica e responsável pelo projeto de basquete do Pirituba F. C. Logo que ela entrou na sala, alguns estudantes disseram que ela era pequena se comparada à Marta. Sua altura é de 1,60 m. Foi então que, após se apresentar, ela problematizou os corpos que atuam no basquete, explicando que o tamanho pode interferir na posição que o jogador ocupa na quadra e que pessoas pequenas ajudam o seu time em jogadas rápidas, por exemplo.

Sorridente, disse que ao dar instruções para os atletas solicita que eles fiquem sentados para que a mesma possa ser vista e ouvida. Segundo ela, há diversos corpos atuando de forma diferenciada no basquete e suas funções são distribuídas a partir de suas qualidades físicas, técnicas, motoras, entre outras. Seu posicionamento contribui para desnaturalizar representações do tipo “pessoas pequenas não jogam basquete”, “basquete é para fortes”, abrindo espaço para novas possibilidades. (RELATO 01)

A tematização das práticas corporais fornece elementos importantes para compreender a complexidade do processo de produção do conhecimento e como funcionam os mecanismos regulatórios que formatam as opiniões das pessoas a respeito de si mesmas, dos demais e de tudo o que as cerca. Além de abrir espaço e assinalar os saberes que tradicionalmente foram renegados, a Educação Física cultural traz para o debate as diferentes representações acerca das práticas corporais ou quem delas participa (NEVES, 2017). As representações elaboradas sobre os grupos minoritários e suas manifestações culturais precisam ser identificadas e examinadas, pois costumam basear-se em estereótipos. As produções discursivas que desqualificam as práticas corporais e seus participantes contribuem apenas para afirmar determinados grupos e negar outros, levantando muros entre as pessoas. Se forem transformadas em objeto de análise durante as aulas, será possível identificar as origens, a serviço de quem se encontram e desnaturalizá-las. (NEIRA, 2017)

No processo de identificar a formação social das relações assimétricas, professor e estudantes terão, nos diferentes contextos históricos, elementos para análise crítica dos mecanismos de subjugação. Quando, por exemplo, as questões de gênero presentes na ginástica rítmica (Relato 10), as questões econômicas que atravessam o tênis (Relato 11), de etnia que perpassam o samba (Relato 16) e de religião que contaminam o maracatu (Relato 14) são problematizadas nas aulas, criam-se possibilidades dos estudantes identificarem e compreenderem os aspectos relacionados às práticas corporais para além

da mera vivência. Eles passam a perceber nas situações analisadas a construção, afirmação e exclusão de determinadas identidades<sup>14</sup>.

As mais variadas formas de discriminação contidas nos textos culturais (televisão, livros, reportagens, propagandas etc.) não podem ser ignoradas, pois divulgam, o tempo todo, representações de beleza, corpo, saúde, sexualidade, mulher, homem, ginástica, dança, esporte etc. A esse respeito, Costa (2010, p. 146) recorda: “seremos cúmplices se permanecermos omissos”. Em uma sociedade marcada pela significação disseminada pela indústria cultural, que atende aos interesses neoliberais de consumo e tenta impor padrões estéticos e performáticos no tratamento do outro, analisá-los e discuti-los equivale a combater a legitimação. É uma forma de ação e luta política tanto dentro quanto fora da escola.

Se equivoca quem pensa que a desigualdade, o preconceito ou a injustiça social interessam a alguém. Todos os grupos presentes nas instituições escolares precisam se unir na luta comum pelo fortalecimento da democracia. Cabe aos professores promoverem uma pedagogia que ajude a entender a produção das diferenças e apreciar os princípios da equidade. É primordial identificar e problematizar as representações em circulação sobre as práticas corporais e seus representantes para que os estudantes passem a enxergar que o processo de significação se estabelece em meio a lutas travadas entre grupos sociais (NEVES, 2017). Não se trata de buscar a construção de consensos, mas sim apropriar-se da noção de solidariedade, conceito bem mais inclusivo e transformador.

Os benefícios políticos e pedagógicos do reconhecimento das diferenças podem se manifestar através da apresentação e discussão, em sala de aula, das concepções dos estudantes e do professor, examinando também a forma como são expressadas. É desejável que as atividades de ensino promovam a exposição a um número cada vez maior de vozes divergentes, convidando a ver as coisas de outra maneira. O esforço de compreender os esquemas sociais daqueles que pensam e agem de forma distinta possibilita um conhecimento mais profundo dos próprios sistemas de crenças, conceitos e preconceitos. (ETO, 2015)

---

<sup>14</sup> Não se busca identificar o poder em atuação para tentar eliminá-lo, gerando uma situação de não poder. Entende-se que o poder não está centralizado nas mãos de uma instituição ou de alguém e que possa ser tomado, ele ocorre nas microrrelações da sociedade, está espalhado pela rede social, entre as diferentes identidades. Ele se transforma, mas não desaparece. Portanto, tem-se por objetivo combater o poder incessantemente para construir relações transformadas e mais democráticas. (FOUCAULT, 1992).

A ciência ocidental, fruto da ideologia europeia e do protagonismo masculino das classes abastadas, não é a única fonte a qual professores e estudantes podem recorrer. Além das mídias, os relatos de experiência analisados evidenciam que os saberes relativos às práticas corporais encontram-se à disposição em espaços formais e informais como parques, praças, academias, escolinhas, clubes, centros esportivos, balneários, casas de cultura, praias, instituições de ensino ou qualquer outro lugar em que praticantes se reúnam para vivenciá-las, conversar sobre elas ou apresentá-las. A partir dos conhecimentos acessados e devidamente documentados, é possível fazer análises e estabelecer conclusões que enriqueçam o percurso formativo. (NEIRA, 2017)

Tamanho conjunto de elementos e relações impossibilita a previsão de todas as condições do fenômeno educativo (atividades, respostas dos alunos, surgimento de novas ideias, modificações do contexto etc.), de modo a garantir um só percurso. Daí atribuir-se ao currículo cultural um caráter aberto, não determinista, não linear e não sequencial; limitado e estabelecido apenas em termos amplos, que tecem a todo o momento uma rede de significados a partir da ação e interação dos seus participantes.

Durante o projeto, buscou-se efetuar uma leitura cuidadosa dos elementos constituintes da luta elencada como temática de estudo. Essa leitura envolveu diversas atividades de vivência e ressignificação da luta olímpica, bem como pesquisas em grupo, análise de registros fotográficos, assistência a vídeos, filmes e curta-metragem sobre aspectos sócio-históricos da luta, entrevista com praticante da modalidade, reflexões a respeito de algumas representações da prática corporal e produção final de um vídeo sobre as questões levadas a cabo ao longo da tematização.

A decorrência de todo esse processo forneceu o acesso a uma variedade de conhecimentos e reflexões que acredita-se, possibilitou em alguma dimensão a produção de novas percepções e significações, levando as crianças a distinguirem as diversas explicações sobre a luta estudada e, mesmo que de modo incipiente, a operarem criticamente no que concerne a alguns de seus regimes discursivos. (RELATO 03)

Os registros da trajetória tiveram papel primordial, pois permitiram a reelaboração constante do caminho. A análise das fotos, do caderno de anotações, das produções dos alunos, das imagens e textos do Evernote e das imagens da apresentação da dança, dá visibilidade à trilha percorrida mediante o entrelaçamento de conhecimentos, vozes e significações de meninas, meninos e professora. (RELATO 04)

Opondo-se à ramificação hierarquizada do saber, na pedagogia culturalmente orientada, o conhecimento é tecido rizomaticamente. A visão rizomática não estabelece começo nem fim para o processo de conhecer. A multiplicidade surge como linhas

independentes que representam dimensões, modos inventados e reinventados de se construir realidades, que podem ser desconstruídos, desterritorializados. Santos (2016) recupera o modelo de pensamento desenvolvido por Deleuze e Guattari (2000) para explicar o fenômeno: um rizoma se pauta nos princípios de conexão e heterogeneidade, ou seja, os pontos de um rizoma podem e devem se conectar a quaisquer outros pontos. As coisas se relacionam. Pensar é estabelecer relações com múltiplos elementos e em diversos aspectos. A análise cria conexões, ligações, pontes de comunicação. Evidencia qualidades, define ângulos de abordagem, institui olhares, sempre diferentes de outros.

Didaticamente falando, o trabalho flui com o ensino e adoção de procedimentos que caracterizam a etnografia. Conforme se constatou em todos os relatos analisados, para além da pesquisa bibliográfica ou de imagens na internet, alunos e professor podem coletar informações preciosas sobre o tema trabalhado por meio de observações, relatos, narrativas, entrevistas e questionários. O passo seguinte consiste em discutir os conteúdos presentes nos materiais reunidos, confrontando-os com as próprias experiências e buscando desvendar aqueles saberes que à primeira vista encontravam-se encobertos (NEIRA, 2014). A investigação etnográfica amplia as possibilidades de interagir com outras representações. A análise dos produtos culturais obtidos permite descortinar uma série de preconceitos que permeiam as práticas corporais e dificultam ou impedem a sua presença na escola ou em outras instâncias sociais. O acesso a outras modalidades de saber desafia o predomínio da estrutura monolítica do conhecimento acadêmico e conecta os resultados das experiências dos estudantes a questões sociopolíticas mais amplas, suscitando a vinculação entre o que se estuda na escola e a realidade comunitária.

Nessa altura já dispunha de várias informações sobre o assunto. Tanto o curso como a etnografia realizada me davam condições de problematizar aquelas representações. Havia me aproximado de alguns brincantes e buscava com eles responder às perguntas que emergiram na sala de aula, tal como aquela sobre a rosa branca na boca. Um dos brincantes explicou que no maracatu rural eles fazem isso para representar as baianas que acompanhavam o cortejo, também esclareceu a diferença entre nação e grupo, e a interface da prática com as religiões de matriz africana (jurema, xangô e candomblé) e a religião católica por conta das influências dos colonizadores europeus.

A imersão no grupo de maracatu propiciou-me a leitura do cortejo e dos seus códigos e deu-me condições para discutir com os estudantes o contexto de emergência e criação daquela prática corporal. A etnografia se configura como uma ferramenta importante para ajudar na tematização das manifestações distantes do conhecimento do professor. (RELATO 14)

A pesquisa pretendeu um estudo etnográfico da manifestação, trazendo para o currículo o que é emergente dentro das relações de poder de raça, etnia e religião. Intervindo na apropriação, negação e interpretação dos textos, reconhecendo o movimento de resistência e afirmação da cultura negra, através da música, dança e religião, permitindo, assim, a promoção para uma educação antirracista, a reflexão sobre a intolerância e importância das religiões afro brasileiras em nossa cultura, a diminuição das fronteiras entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da cultura de massa, e possibilitando que os alunos realizassem uma leitura de mundo, entendendo o contexto em que estão inseridos. (RELATO 16)

A pedagogia cultural desatualiza o presente e coleta o vulgar e o trivial para examiná-los de outros ângulos, questionando tudo o que é dito para ultrapassar visões estereotipadas. Fundamentar-se nas teorias pós-críticas requer entender que as práticas corporais foram produzidas em um dado contexto sócio-histórico, com determinadas intenções, mas, com o passar do tempo, foram ressignificadas pelas relações travadas no seio da macroestrutura social. Daí a importância da etnografia tomada como atividade de ensino, pois empreenderá uma análise das razões que desencadearam as modificações do formato, dos participantes e dos significados de determinada prática corporal. Professor e estudantes passam a se perguntar de onde vieram aqueles conhecimentos, quem os validou e quais são as implicações e efeitos daquela forma de conceber a manifestação cultural. (NEIRA, 2016)

O educador pode estimular os estudantes a explorarem os significados que as práticas corporais têm em suas vidas, ajudando-os a perceberem o quanto suas condições de aproximação ou distanciamento com relação a uma determinada brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, são marcadas pela história pessoal. Por isso é importante que todas vivências se façam acompanhar de leituras. Enquanto um grupo dança, os colegas observam e registram (Relatos 04, 07, 09 e 17). O mesmo deve acontecer durante a prática esportiva (Relatos 01, 11 e 13), experimentação de uma luta (Relatos 03, 12 e 17), vivência de uma ginástica (Relatos 02 e 10) ou brincadeira (06 e 08). Os registros escritos, filmados, gravados ou desenhados podem ser submetidos à análise coletiva. Os objetivos da prática corporal e o que ela significa para os participantes precisam ser explicitados e confrontados com as trajetórias pessoais.

O cotejo do repertório de cada sujeito com a interpretação dos resultados das pesquisas realizadas permitirá situar aquela manifestação cultural, no sentido global, local e pessoal. O conhecimento do percurso histórico de uma determinada prática corporal terá mais sentido se puder ser entrecruzado com sua presença na comunidade e na vida

das pessoas. Com isso, prepara-se o terreno para que as vozes silenciadas possam manifestar-se e ser ouvidas. Seus conhecimentos, posições e sugestões merecem a mesma atenção que aqueles acostumados à evocação no ambiente escolar. É importante lembrar que qualquer conhecimento sempre enfrentará outras formas de conhecimento.

Apesar do que possam dizer os setores conservadores, a Educação Física cultural não pretende trocar o centralismo da cultura corporal dominante por um centralismo da cultura corporal dos estudantes. O que defende é que os conhecimentos alusivos às práticas corporais desdenhadas ou tergiversadas possam receber a mesma atenção que as manifestações hegemônicas. Também se espera que o capital dominante seja analisado com outros olhares, tomando como base as crenças epistemológicas pertencentes aos setores minoritários. Essa análise não tem intenção de demonizar as práticas corporais elitizadas ou afirmar que se tratam de conspirações contra os grupos desfavorecidos (tome-se como exemplo a tematização do tênis registrada no Relato 11). Apenas se deseja abrir espaço para os saberes historicamente vilipendiados, conhecimentos que se convertem em valiosos recursos na construção de um futuro melhor para todos, o que equivale a dizer um ambiente coletivo baseado nos princípios da solidariedade, do poder compartilhado e da justiça social.

Eis o que se leva dessa travessia. Se for comparado a uma longa viagem, o currículo cultural da Educação Física concebe cada atividade de ensino como espaço para a leitura crítica e produção. Toda vivência, informação, ponto de vista ou discurso com os quais se interage contribui para uma melhor compreensão e reconstrução crítica da prática social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Após as inúmeras operações necessárias para completar a jornada, professor e estudantes têm suas bagagens acrescidas pela experiência vivida.

## Referências bibliográficas

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

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

CONNELL, R. W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Orgs.) **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.11-35.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.

CORTESÃO, L. e STOER, S. R. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (orgs.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 189-208.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.  
ESCOSTEGUY, A. C. D. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 113-166.

ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos Estudos Culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

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

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) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2015.

FREIRE, P. Educação. O sonho impossível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. São Paulo: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DPA, 2006.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

McLAREN, P. Construindo *Los Olvidados* na Era da Razão descrente. In: McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, p.156-168. maio/jun/jul/ago, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, A. e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

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

NEIRA, M. G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface**, Botucatu, v. 14, n. 35, p. 783-795, dez/2010.

NEIRA, M. G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, v. 2, p. 195-206, 2011a.

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

NEIRA, M. G. Etnografando a prática do Skate: elementos para o currículo cultural da Educação Física. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 9, n. 18, p. 138-155, jul-dez, 2014.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a prática**. Goiânia, 2017. (no prelo).

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

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.) **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis, 2009b.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 33, n. 3, pp. 91-106, 2011.

NEIRA, M. G. O currículo de Educação Física e o posicionamento dos sujeitos. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 115-131, ago./dez. 2016.

NEIRA, M. G. **Análise da produção discursiva sobre o currículo cultural da Educação Física.** 2017. 97f. Relatório de Pesquisa. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2017.

NEVES, M. R. **O currículo cultural da Educação Física em ação:** possíveis efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. 2017. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2017.

NUNES, H. C. B. **O trato das diferenças no currículo cultural da Educação Física.** 2017. 138f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2017.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **As representações dos alunos sobre o currículo cultural da Educação Física.** 2016. Relatório de Pesquisa. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2016.

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

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

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra:** da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

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

## **Anexo 1**

### **Relato 1**

#### **Subiu, arremessou e... Entre o arremesso e a cesta há muito que se investigar!**

O seguinte projeto foi realizado com duas turmas de 2º ano do ciclo de alfabetização da escola EMEF Virgínia Lorisa Zeitounian Camargo, localizada em São Mateus, Zona Leste de São Paulo, e teve duração de aproximadamente três meses.

Ao retornar às aulas após um período de licença médica (02 meses), percebi que xs<sup>15</sup> estudantes estavam vivenciando alguns pré-desportivos que visavam acertar o alvo, algo parecido com a modalidade esportiva basquete. Tendo em vista o que eles estavam realizando durante as aulas e compreendendo a necessidade de valorizar o trabalho que já vinha sendo feito pela professora Caren Brunello, e recordando que havíamos trabalhado com as brincadeiras e danças no ano anterior, optei por seguir na mesma direção e tematizar o basquete.

Para pensarmos em um plano de ensino, nos reportamos ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao Plano Especial de Ação (PEA) da unidade escolar. Nesse ano, a escola optou pela adesão ao programa São Paulo Integral, por isso esses documentos foram (re)organizados acerca da temática currículo, avaliação e práticas, em busca da garantia da qualidade da educação numa perspectiva da escola em tempo integral. É importante frisar que apenas três turmas do 1º ano do ciclo de alfabetização fazem parte do programa e, a cada ano, possivelmente, as novas turmas de 1º ano ingressarão na proposta até que todos os anos se tornem de tempo integral.

Assim, foi necessário entender, investigar, problematizar e articular nossas ações pensando nessa concepção educacional. Se a proposta é boa, interessante, benéfica, salvadora, crítica ou não, apesar de ser relevante discuti-la, não será feito aqui. A menção ao fato objetivou simplesmente explicar o contexto em que a experiência pedagógica aconteceu.

Selecionada a prática corporal objeto de estudo, realizamos nossos primeiros encontros, mapeando o que xs estudantes compreendiam sobre o basquete. Esse processo nos permitiu produzir informações valiosas, que subsidiaram a elaboração das atividades

---

<sup>15</sup> A opção dessa escrita se baseia na obra de Guacira Lopes Louro, cuja intencionalidade é desconstruir a neutralidade conferida ao masculino (o normal), principalmente nas generalizações e em sua aplicação no plural das palavras. Sendo uma ação política pós-identitária, o “x” representa menina, menino, transexual, *queer* e tantas outras possibilidades identitárias.

didáticas, além de oferecer elementos para averiguar as influências do processo educativo na formação dxs estudantes.

Inicialmente, ao conversarmos sobre o tema, xs estudantes disseram que o basquete se joga com as mãos e seu objetivo maior é lançar a bola na cesta adversária e impedir que isso ocorra contra a sua cesta. Compartilhando dessa ideia, dividimos a turma em dois grupos e propusemos a vivência. Sem qualquer preocupação com as regras e suas técnicas específicas, as crianças buscaram apenas acertar a bola na cesta adversária.

Durante esses momentos ocorreram diversas brigas, discussões e até mesmo agressões entre xs estudantes, pois em diversos momentos elxs ficavam nervosxs por não conseguirem jogar. As vivências pareciam grandes batalhas, com carrinhos, empurrões, puxões de coletes, roubadas de bola das mãos dxs adversárixs, montinho para tentar pegar a bola no chão e pontapés. Enquanto elxs batalhavam, ficávamos ali observando e esperando que se organizassem elaborando estratégias, posições, troca de passes, armação de jogadas, marcação em bloco e/ou individual e o lançamento correto e certeiro para a cesta. Mas isso não aconteceu e as aulas acabavam quase sempre com alguns choros e arranhões.

Era preciso organizar ações que favorecessem axs estudantes uma compreensão mais afinada da prática para que se organizassem melhor durante o jogo, caso contrário, as vivências perderiam a graça. Foi então que levamos para as turmas dois vídeos, a fim de ampliar e aprofundar nossos conhecimentos. O primeiro foi um grande jogo de basquete protagonizado por Pateta<sup>16</sup> e seus amigos, que muito se aproximava do que também tinham sido os jogos das crianças até então. Risadas, gargalhadas e comparações iam sendo feitas pelxs estudantes durante a apreciação.

O segundo foi um tutorial produzido por Sidney Gabriel no canal do YouTube “Dois Por Cento TV”,<sup>17</sup> com a participação do ex-árbitro internacional e agora comentarista da SporTV Carlos Eduardo dos Santos, o Renatinho. Nesse vídeo, os dois apresentam brevemente as regras básicas do basquete de quadra e do basquete de rua. No final do encontro, um estudante questionou se o Renatinho não poderia ir à escola para ensinar as regras e nos dispusemos a tentar entrar em contato com ele através das redes sociais.

No encontro seguinte, apresentamos imagens antigas do basquete e contamos a história de sua origem, que está disponível no portal eletrônico da Confederação

---

<sup>16</sup> Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=dNBtA1KvMLA](http://www.youtube.com/watch?v=dNBtA1KvMLA)>. Acesso em: 10 maio 2017.

<sup>17</sup> Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=3F4rSRaIIIo](http://www.youtube.com/watch?v=3F4rSRaIIIo)>. Acesso em: 10 maio 2017.

Brasileira de Basketball (CBB).<sup>18</sup> Segundo esse órgão, o esporte foi inventado pelo professor canadense James Naismith, cujo objetivo era criar uma modalidade que xs estudantes pudessem praticar em um local fechado, pois o inverno era muito rigoroso, o que impedia a prática do *baseball* e do futebol americano.

Pensando na história e na ocorrência social do basquete, é evidente que qualquer prática corporal vai se alterando dentro da cultura, devido às necessidades de seus representantes, patrocinadores, mídia, entre outros. Assim, ressignificamos as vivências, alterando o formato do jogo no que diz respeito à quantidade de pessoas em quadra, espaço físico, altura dos aros e fundamentos para que todxs pudessem, na medida do possível, acessar/jogar/participar de forma mais efetiva da vivência.

Entre um jogo e outro separávamos momentos para que xs estudantes realizassem alguns fundamentos, como dribles, recepções, passes e arremessos, tudo de maneira bem simples. Em grupos, elxs experimentavam as técnicas da modalidade encontrando formas diversas de fazer com que a bola, por exemplo, fosse lançada e recebida sem ser interceptada. Novamente, não estávamos preocupadas com a gestualidade específica de cada fundamento, mas sim em fazer com que x estudante encontrasse o melhor gesto para si. Afinal, queríamos que todxs se sentissem à vontade para participar e desfrutar do jogo.

À medida que essas alterações iam sendo feitas, novos significados eram atribuídos ao nosso basquete com base na própria experiência cultural. Essa ação ajuda a posicionar xs estudantes na condição de sujeitos históricos e produtores de cultura, em condições semelhantes ao que ocorre em grande parte das experiências humanas.

Pensando num possível contato com o Renatinho, enviamos-lhe uma mensagem via *chat* do Facebook, explicando o projeto em ação e convidando-o a visitar a escola. Ele prontamente se colocou à disposição, mas disse não ter data devido aos jogos de *playoffs* do Novo Basquete Brasil (NBB), da temporada 16/17 entre Paulistano e Pinheiros. Decidimos então produzir um vídeo com questões elaboradas pelas crianças e ele responderia no mesmo formato.

Na escola, separamos xs estudantes em grupos e solicitamos que fizessem perguntas a respeito da modalidade ou da vida do entrevistado. Os momentos de gravações duraram três encontros, pois a vergonha diante da câmera do celular foi algo inevitável. Após muitas tentativas, tínhamos ali um bom material para ser editado. As

---

<sup>18</sup> Disponível em: <[www.cbb.com.br/PortalCBB/OBasquete/HistoriaOficial](http://www.cbb.com.br/PortalCBB/OBasquete/HistoriaOficial)>. Acesso em: 27 abr. 2017.

questões baseavam-se em como jogar basquete, se ele tinha sido jogador de basquete, como realizar a marcação durante o jogo, quais são as regras básicas (ainda que já as tivéssemos acessado anteriormente), se ele é rico, sua idade, se tem filhos, se ele jogava futebol, se no basquete é permitido jogar de luvas e como ele se sentia sendo uma referência para as crianças. Após a edição, os vídeos foram enviados através de *link* do YouTube.<sup>19, 20</sup>

Dando sequência ao projeto, convidamos duas pessoas com histórias de vida marcadas e atravessadas pelo basquete para irem à escola conversar com o grupo. Essas ações nos ajudam a desconstruir as representações pejorativas, distorcidas ou fantasiosas eventualmente postas em circulação, bem como estabelecer contato com outras formas de ver. Afinal, era muito importante conhecer os pontos de vista das pessoas que criam e recriam a prática diariamente.

Durante a preparação da atividade, conversamos com xs estudantes sobre a importância e valia das visitas no que tange à interação e troca de experiências com pessoas que praticam basquete em diferentes espaços e formatos. Ao mencionar o nome Marta de Souza Sobral, logo as crianças fizeram relação com a Marta Vieira da Silva (jogadora da seleção brasileira de futebol), então tivemos o cuidado de esclarecer essa confusão elaborando um painel com fotos e informações<sup>21</sup> sobre a “Marta do basquete” (ex-jogadora da seleção brasileira, medalhista olímpica).

Assim que a Marta chegou à escola, xs estudantes começaram a cochichar. Ouvimos comentários como: “Uau. Ela é gigante!”; “Ela é quase do tamanho da porta”. Sem dúvida nenhuma, seu tamanho chamou a atenção de todxs. Essas falas não foram feitas apenas pelxs estudantes, mas também por professorxs e funcionários, que se surpreenderam com a sua estatura de 1,90 m. Perguntamos se ela se importava com esse espanto. Sorridente, respondeu: “Uma mulher linda desse tamanho é para chamar atenção mesmo!”.

Já em contato com as turmas, ela contou um pouco de sua história e como foi sua infância e inserção no esporte. Quando criança, já era alta como quase todxs de sua família, inclusive um primo seu também chegou a jogar basquete, mas não seguiu carreira. Ela lembrou às crianças que não basta ser alto, é preciso ter habilidade, pois se fosse só pela altura ela não teria conseguido chegar à categoria profissional. Seu primeiro

---

<sup>19</sup> 2º B. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=rp3\\_klE\\_ymI](http://www.youtube.com/watch?v=rp3_klE_ymI)>. Acesso em: 8 ago. 2017.

<sup>20</sup> 2º C. Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=rUm7hzK9AF0](http://www.youtube.com/watch?v=rUm7hzK9AF0)>. Acesso em: 8 ago. 2017.

<sup>21</sup> Disponível em: <[www.cbb.com.br/Selecoes/AT?cod=423](http://www.cbb.com.br/Selecoes/AT?cod=423)>. Acesso em: 20 abr. 2017.

clube foi o Hebraica, de São Paulo (SP), e mencionou que um dos melhores momentos de sua carreira foram as finais dos Jogos Olímpicos de Atlanta (EUA, 1996).

E por falar em Jogos Olímpicos, ela levou a tocha olímpica e explicou o que o artefato representava: “A tocha olímpica é um símbolo muito importante para o atleta, pois ela representa todo o esforço e toda luta para chegarmos lá”. Durante o trajeto da tocha olímpica (Rio 2016), ela foi uma das pessoas a carregá-la na cidade de Santo André e, para ficar com uma, mesmo tendo sido atleta olímpica, teve que comprá-la.

Foi um momento fantástico! As crianças ficaram alvoroçadas com a sua presença. No final do dia, ficamos extremamente agradecidas aos/às estudantes pelos muitos abraços. Elxs queriam jogar com ela, mas, devido ao tempo chuvoso, não foi possível realizar as vivências.

Na semana seguinte, contamos com a presença da Sarith Anischa, ex-atleta de basquete, irmã de outro atleta, Arthur Pecos (melhor sexto homem do NBB Caixa 16/17 pelo Paulistano), e atualmente técnica e responsável pelo projeto de basquete do Pirituba F. C. Logo que ela entrou na sala, alguns estudantes disseram que ela era pequena se comparada à Marta. Sua altura é de 1,60 m. Foi então que, após se apresentar, ela problematizou os corpos que atuam no basquete, explicando que o tamanho pode interferir na posição que x jogadorx ocupa na quadra e que pessoas pequenas ajudam o seu time em jogadas rápidas, por exemplo.

Sorridente, disse que ao dar instruções para xs atletas solicita que elxs fiquem sentados para que ela possa ser vista e ouvida. Segundo ela, há diversos “corpos” atuando de forma diferenciada no basquete e suas funções são distribuídas com base em suas qualidades físicas, técnicas, motoras, entre outras. Seu posicionamento contribui para desnaturalizar representações do tipo “pessoas pequenas não jogam basquete”, “basquete é para fortes”, abrindo espaço para novas possibilidades.

Ela nos apresentou as regras básicas do basquete 3x3, que estará presente na próxima Olimpíada, em Tóquio 2020,<sup>22</sup> e fez questão de mencionar que a embaixadora da modalidade é a atleta Cristal Rocha,<sup>23</sup> que tem 1,60 m de altura e muita habilidade, sendo um dos grandes destaques da modalidade no Brasil.

Mais uma vez, as condições do tempo inviabilizaram a ida à quadra, então utilizamos o espaço do pátio coberto para uma vivência organizada pela Sarith. Foram

---

<sup>22</sup> Disponível em: <[www.gazetaesportiva.com/olimpiadas-2020/basquete-3x3-e-incluido-nos-jogos-olimpicos-de-toquio-2020/](http://www.gazetaesportiva.com/olimpiadas-2020/basquete-3x3-e-incluido-nos-jogos-olimpicos-de-toquio-2020/)>. Acesso em: 9 jun. 2017.

<sup>23</sup> Disponível em: <[www.cbb.com.br/PortalCBB/Imprensa/ShowEntrevista/382](http://www.cbb.com.br/PortalCBB/Imprensa/ShowEntrevista/382)>. Acesso em: 9 jun. 2017.

propostas: a **brincadeira pega rabo** – ela entregou para cada estudante um pedaço de fita e todos prenderam a fita no cós da calça, como se fosse um rabo. Eles deveriam roubar a fita de outra pessoa e não deixar que a sua fosse roubada; **correr, lançar e saltar** – ainda com a fita na mão, deveriam ficar fazendo *skipping* e, ao ouvir o som do apito, lançar a fita para o alto e segurá-la saltando (simulando o arremesso); **posição básica de defesa** – em grupo, fizeram deslocamentos laterais com as pernas afastadas e semiflexionadas, tronco levemente inclinado à frente, cabeça erguida, braços semiflexionados à altura da cintura (simulando a marcação); **fundamentos** – em filas, deveriam receber a bola, driblar até chegar próximo ao alvo (bambolê) e arremessar, pegar a bola, voltar driblando e passá-la para a pessoa que estava no início da fila.

No encontro seguinte, conversamos novamente sobre o basquete 3x3, suas principais regras (retiradas do *site* da CBB),<sup>24</sup> dimensões da quadra, pontuação e experimentamos o jogo. Vivenciamos o 3x3 por alguns encontros. Separamos as turmas em grupos de três e, na quadra, fomos revezando os jogos em aros mais baixos, posicionados nas laterais da quadra (no alambrado), e também nos aros mais altos, fixados na tabela. Durante os encontros, poucos estudantes ficavam de fora do jogo, pois, ao todo, tínhamos sete aros montados, o que nos permitiu fazer jogos simultâneos.

Os registros e a avaliação são elementos fundamentais no currículo cultural e não podem ser considerados como produto final de um trabalho. À medida que as aulas vão acontecendo, os registros e a avaliação vão direcionando o trabalho docente. Além disso, contribuem na análise da medida em que os estudantes ampliaram sua compreensão social, histórica e política da prática corporal investigada, bem como suas formas de expressão. Avaliar e registrar são orientações didáticas que injetam combustível e norteiam a prática pedagógica.

Para arquivar os diversos registros sobre o que os estudantes haviam compreendido do trabalho realizado, elaboramos coletivamente um livro. Nessa produção apresentamos as diversas tematizações realizadas, as inúmeras vivências, as visitas recebidas e nossos pontos de vista sobre tudo o que aconteceu. Muitos estudantes disseram ter gostado do projeto, outros observaram a presença da Marta e da Sarith, enquanto alguns registraram os diversos momentos de vivências do basquete 3x3 e de quadra. De forma geral, todo o processo foi registrado.

---

<sup>24</sup> Disponível em: <[www.cbb.com.br/Arbitragem/Regras?tpt=True](http://www.cbb.com.br/Arbitragem/Regras?tpt=True)>. Acesso em: 13 jun. 2017.

Combinamos que o livro ficaria a cargo de umx estudante por dia, que poderia levá-lo para casa e mostrá-lo a outra pessoa, aproximando as ações educativas dos familiares, amigos e comunidade local. Esse movimento permitiu que todxs partilhassem o registro daquelas experiências e fizessem suas próprias considerações a respeito.

### **Considerações finais**

Ao longo de todo esse processo relatado, foi possível compreender a necessidade de estudar o basquete de forma contextualizada, a partir de sua ocorrência social. O que sabemos do basquete? Como jogar basquete? Quem pode jogar basquete? É preciso apenas ser altx? Há espaço para pessoas pequenas? Como essa prática é realizada em outros espaços sociais? Quem são seus representantes? Onde se joga basquete? Essas e tantas outras questões foram debatidas.

Jogamos basquete de diversas formas (o grupo todo sem regras, com regras, número menor de participantes, basquete de quadra, 3x3). Assistimos a um vídeo sobre as regras básicas do basquete e também a um episódio do desenho do Pateta. O desenho representava, de maneira bem próxima, toda a nossa desorganização e frustração com as vivências. Foi preciso muito tempo de prática para que encontrássemos uma maneira que ajudasse na participação de todas as crianças. Entretanto, não sabemos se isso, de fato, foi possível.

As visitas da Marta Sobral e da Sarith Anischa contribuíram para a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos iniciais dxs estudantes. Suas falas ajudaram as crianças a perceber suas histórias de vida, trajetória na modalidade, lutas e conquistas, os significados de certos artefatos culturais, questões políticas, megaeventos e projetos sociais, enriquecendo e dando “caldo” ao trabalho pedagógico.

E o que dizer das produções audiovisuais para o comentarista do SporTV e ex-árbitro Renatinho? Permitir o protagonismo das crianças é permitir a produção de conhecimento. Estamos aguardamos seu retorno.

Não podemos deixar de mencionar a participação da professora polivalente Aparecida Ordalia Salvador, a Cidinha. Ela atua na turma do 2º C e durante todo o andamento do projeto se dispôs a ajudar e a acompanhar algumas aulas para ficar mais próxima do que acontece na Educação Física. Em muitas conversas pelos corredores da escola, ela sempre nos dizia que não sabia que a disciplina possibilitava tantas coisas, pois antes compreendia o componente como “mero momento de lazer, descanso, relaxamento

e a oportunidade de sair da sala de aula”. No encontro com a Sarith, Cidinha participou das vivências e se sentiu em êxtase quando conseguiu receber, driblar e arremessar a bola no aro improvisado com o bambolê. Xs estudantes festejaram: Cidinha! Cidinha! Cidinha! Esses momentos de diálogo e troca entre os pares fazem da trama pedagógica uma produção coletiva.

Por fim, os registros ajudaram na avaliação cotidiana do trabalho, trazendo à tona deslizos, avanços, caminhos, produção, reprodução, criação e recriação.

## **Relato 2**

### **A contribuição da ginástica para a (des)construção da identidade juvenil**

Nas últimas décadas, a informação nos tem chegado de uma forma avassaladora. O mundo está conectado e o acesso hoje está a um clique. Discutir e analisar as informações disponíveis se faz cada vez mais necessário e a escola se configura como um espaço propício a esse debate, uma vez que nela circulam uma variedade infindável de culturas, cada qual carregando suas representações do mundo. O encontro de representações distintas é algo positivo, desde que realizado de forma democrática, em que todos e todas reconheçam as diferenças, sem a necessidade de hierarquizar conhecimentos. Estes devem ser, aula a aula, colocados em evidência para que sejam constantemente ressignificados, reconstruídos e reelaborados a partir das problematizações das representações trazidas pelos estudantes e pelos professores. Deve-se, inclusive, confrontar toda e qualquer informação que faça parte das chamadas culturas de chegada.

Um dos papéis que a Educação Física desempenha dentro do espaço escolar é de analisar as relações imbricadas nas diferentes práticas corporais. Dito de outra forma, cabe ao componente curricular promover situações didáticas em que a ocorrência social das práticas corporais seja analisada, confrontada com outras perspectivas e, finalmente, reconstruída criticamente na escola. Por conseguinte, ao decidir por um determinado tema, o professor tem uma intenção que se baseia em suas experiências e também no seu modo de ver o componente, ou seja, em sua representação do que é uma aula de Educação Física e para que ela serve.

Trazer para o bojo das análises as intenções imbricadas nas diferentes práticas corporais (bem como o caminho que cada uma percorreu e as incidências das diferentes relações de poder que as atravessaram) é papel da Educação Física. Essa percepção

desvela criticamente por que determinada prática corporal desfruta de condições vantajosas em detrimento de tantas outras que são marginalizadas.

Partindo dos pressupostos acima, colocamos sob análise, juntamente com os estudantes do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo, o *status* que a ginástica gozava no início do século passado, sua implementação nas escolas, bem como os principais objetivos e discursos que circundavam essa prática.

É fundamental mapearmos os saberes discentes, a fim de analisarmos de que forma as crianças e jovens concebem a ginástica. Além disso, é importante levarmos em consideração como as mídias influenciam a construção de representações sobre as formas gímnicas, à medida que disponibilizam, ou não, informações sobre a prática.

Os conhecimentos de chegada dos estudantes se referiam principalmente à ginástica artística, então, após a explicação o que era o trabalho e qual deveria ser nosso produto ao final dos estudos, a sala foi dividida em pequenos grupos. A cada grupo, coube a função de pesquisar sobre um tipo de ginástica. Inicialmente, escolhemos aquelas mais antigas ou, nos dizeres dos estudantes, tradicionais. Nas aulas seguintes, realizamos as vivências práticas de acordo com as técnicas pesquisadas. Iniciamos com a ginástica sueca, passando pela francesa, até chegar à inglesa.

Após a vivência das chamadas ginásticas tradicionais, os estudantes leram dois textos, a fim de aprofundar as análises acerca da prática corporal. A leitura de “A maquinaria escolar”<sup>25</sup> e “Gramática espacial e a construção da identidade sociocultural da escola primária”<sup>26</sup> proporcionou aos estudantes uma melhor compreensão da produção da cultura material escolar (e a sua forma de controle sobre os corpos dos estudantes) e da forma como a escola foi se constituindo ao longo dos tempos, desde a sua criação (e seus principais objetivos na época de sua criação).

Em seguida, passamos para a ginástica artística. Escolhemos coletivamente alguns aparelhos para realizar as vivências e convidamos o professor Ivan, responsável pela oferta da modalidade no contraturno, para nos auxiliar. Um menino e uma menina de outra turma, praticantes de ginástica, também foram chamados.

No final das vivências, organizamos uma roda de conversa com os convidados. Dentre os assuntos abordados, sobressaíram o modo como a ginástica é vista no Brasil,

---

<sup>25</sup> VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, v. 6, p. 68-96, 1992.

<sup>26</sup> SOUZA, R. F. Gramática espacial e a construção da identidade sociocultural da escola primária. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890 – 1910)*. São Paulo: Fundação da Editora da Unesp, 1998.

se existe um reconhecimento midiático e financeiro e como o colégio enxergava as aulas de ginástica artística no que tange ao apoio material. Alguns alunos e alunas relataram que não tinham ideia de que a modalidade era tão desvalorizada. “Pela grande exposição que essa Ginástica tem durante as competições, tipo a Olimpíada, pensei que os atletas ganhavam mais, que as competições premiavam melhor. Eles têm uma cobrança muito grande e o retorno nem é tanto. Tem que gostar muito desse esporte.” “Fora que sempre tem aquele que tira sarro dos meninos só porque eles fazem ginástica.”

Também estudamos algumas modalidades de ginástica presentes nas academias. O principal objetivo era relacionar as transformações da prática para que pudesse adentrar nas academias e conseqüentemente se tornar acessível a outros públicos. Simultaneamente, discutíamos a criação de um padrão de beleza corporal ao alcance de todos através da alimentação saudável e da prática regular de exercícios. Muitos alunos e alunas relacionaram esse discurso com algumas aulas de Educação Física.

Após as vivências das ginásticas tradicionais e atuais, e a análise dos discursos que atravessam a prática corporal, os estudantes elaboraram um vídeo com informações sobre o projeto. O audiovisual foi apresentado na mostra cultural do colégio, que acontece todos os anos em meados de novembro.

O período total de tematização da ginástica extrapolou o esperado devido às inúmeras problematizações durante o percurso. Esse é um dos aspectos da prática pedagógica da Educação Física culturalmente orientada: fornecer aos estudantes oportunidades para fomentar a reflexão das diferentes práticas corporais a partir das representações que trazem para a escola. Durante os trabalhos, analisamos as atividades desenvolvidas com base nas falas dos estudantes, buscando vestígios, indícios e sinais que nos orientem na reorganização das práticas vindouras. Isso acontece aula a aula e, por essa razão, faz-se fundamental o registro, podendo ser desde uma foto até mesmo a descrição dos acontecimentos. Na tematização em questão, as problematizações geraram outras possibilidades para outras aulas. Desta forma, trabalhamos o inesperado. Ou melhor, aquilo que não pode ser previamente planejado, engessado, cristalizado. As aulas se configuram uma por vez, a partir das vozes dos estudantes e do “barulho” de seus silêncios.

### **Considerações finais**

A ginástica é uma prática corporal muito presente no dia a dia dos estudantes do colégio Marista Arquidiocesano. Está em quase todas as aberturas de evento e nos planos de ensino dos professores de Educação Física. Não à toa, existe grande variedade de

espaços destinados a essa prática. Porém, mesmo tão acessível, não podemos afirmar que os estudantes possuem representações inclusivas e democráticas com relação a essa prática corporal. Mesmo ofertada no contraturno a todos os estudantes, o que verificamos é a hegemonia de uma certa identidade corporal. Dito de outra forma, parece existir um determinado padrão de corpo circulante nessas aulas. O que nos leva à seguinte reflexão: será que o estudante com outra silhueta não desejaria apropriar-se da gestualidade da ginástica artística? Será que ele ou ela também não querem se apresentar, exibindo as técnicas aprendidas na ginástica artística? Ao que tudo indica, tanto os acessos quanto a definição de justiça (no que se refere a oportunidades iguais para todos e todas) estão um tanto quanto turvos. E mais, a escola reforça essa visão.

Durante a tematização da ginástica ficou evidente o incômodo de muitos estudantes em relação à ditadura imposta ao corpo, desde a padronização até o controle. É função da Educação Física cultural, alinhada aos tempos pós-modernos, fazer essa discussão. Promover o encontro de culturas, representações e grupos sociais. É fundamental que os estudantes reconheçam dentro da escola um momento em que podem expor suas ideias, de forma democrática, com base no reconhecimento das diferenças.

A Educação Física, quando culturalmente orientada, estimula a entrada e a circulação de informações advindas dos espaços e dos grupos mais controversos, exatamente porque não advoga em benefício de uma verdade absoluta. Pelo contrário, as chamadas verdades absolutas são veementemente contestadas e colocadas em xeque. Devemos, a todo momento, proporcionar aos estudantes encontros (sejam eles com textos, áudios, pessoas, grupos sociais, linguagens, dentre tantos outros) que promovam cada vez mais a produção de novas significações, resultando nas mais variadas representações.

Podemos afirmar que uma aula de Educação Física cultural deve proporcionar a análise e a produção da maior quantidade possível de representações das práticas corporais e seus representantes. Esse foi o objetivo da experiência relatada. A cada afirmação de algum(a) estudante, reorganizávamos nossas ações pedagógicas com o intuito de trazer, na aula seguinte, situações em que as representações estudantis fossem colocadas em evidência, possibilitando sua reconstrução. Por essa razão, durante as aulas demos muita importância aos registros, porque com eles nos debruçamos nas pistas que os estudantes deixavam, aula a aula, sobre como pensavam as práticas que estavam em curso. A partir dessas informações, pudemos, por exemplo, realizar a entrevista e utilizar o ginásio de ginástica artística, ampliando os discursos e os conhecimentos sobre essa

manifestação corporal. Para auxiliar, utilizamos fontes e informações advindas dos locais mais variados, desde uma matéria jornalística até uma crendice pertencente à cultura popular. Afinal, somos constituídos por todos esses discursos.

### **Relato 3**

#### **Sprawl, arm drag, double leg, touché... tematizando a luta olímpica em um currículo culturalmente orientado**

##### **Os caminhos trilhados**

O presente texto discorre sobre uma ação pedagógica desenvolvida nas aulas de Educação Física durante o primeiro semestre de 2016, em uma escola pública estadual localizada na cidade de Sorocaba (SP), com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, que tinha como tema a luta olímpica. Em tal empreitada, a pedagogia cultural da Educação Física foi convocada como suporte teórico-metodológico do projeto.

A opção pela tematização de uma prática corporal integrante dos Jogos Olímpicos nas aulas de Educação Física à época se deu, entre outros motivos, pela proximidade do megaevento sediado na cidade do Rio de Janeiro, um dos mais conhecidos do mundo, que envolvia uma diversidade de povos e culturas.

Em vista disso, para o início do estudo efetuou-se, por meio de uma conversa com as crianças, o mapeamento dos conhecimentos e representações a respeito dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos e de suas respectivas modalidades esportivas. Em seus relatos, de modo geral, evidenciaram poucos conhecimentos no que concerne aos eventos, exceção feita a alguns poucos esportes que possuem maior inserção midiática, como o vôlei e o futebol.

Após essa atividade, as crianças assistiram a dois vídeos disponíveis no YouTube: *Draw my life – Movimento olímpico* e *Draw my life – Movimento paralímpico*, que apresentavam, de modo sucinto, alguns aspectos dos eventos em questão, como, por exemplo, o significado comumente atribuído aos anéis olímpicos e à tocha olímpica.

Na aula subsequente, os estudantes acessaram os *sites* “oficiais” dos eventos, de onde constavam informações básicas e vídeos de curta duração, com o intuito de conhecer as modalidades olímpicas e paralímpicas integrantes das Olimpíadas Rio 2016. A partir dessas atividades de mapeamento, definiu-se a luta olímpica e suas conexões com os Jogos Olímpicos para tematização.

Escolhido o tema, pensamos em maneiras de vivenciar a luta, cujo objetivo é vencer por meio do encostamento ou *touché*, que consiste em derrubar e manter o

oponente com as costas presas ao tapete de competição. Considerando-se a pequena quantidade de placas de tatame disponíveis na escola, ficou combinado que lutariam duas duplas por vez. Inicialmente, algumas crianças preferiram não participar das vivências corporais, mas contribuíram registrando-as em fotos e pequenos vídeos.

No decorrer das vivências, algumas crianças destacaram que seria melhor apenas uma dupla por vez, tendo em vista que, às vezes, uma dupla atrapalhava a outra durante a luta. Em um currículo culturalmente orientado, as mudanças requeridas em relação à ocorrência social da prática cultural corporal estudada são nomeadas de práticas de resignificação.

Devido à pouca familiaridade das crianças com a luta em questão, a estratégia utilizada de início para vencer o oponente era agarrá-lo pelos braços e girá-lo, desequilibrando-o, ou simplesmente empurrá-lo. Tal procedimento dificultava a execução das quedas e, em consequência, a realização do *touché*. Diante dessa constatação e com o intuito de ampliar os conhecimentos, assistimos a um vídeo que exibia alguns exercícios de aquecimentos e golpes da luta olímpica.

As oito aulas seguintes foram dedicadas à realização de atividades de aquecimento e vivência dos golpes, ambos previamente assistidos, além da luta propriamente dita. Empregaram-se as técnicas descritas a seguir.

*Sweep-leg*: quando o lutador segura o oponente na região do tronco enquanto lhe dá uma rasteira – semelhante ao golpe do judô “*o soto gari*”.

*Double-leg*: técnica de queda em que o lutador abraça as duas pernas do adversário, tentando tirar-lhe o equilíbrio.

*Single-Leg*: técnica de **queda** em que o lutador faz um **ataque de pernas** e agarra uma das pernas do oponente com as duas mãos, tentando derrubá-lo.

*Sprawl*: técnica de defesa para impedir tentativas de **quedas** (normalmente *single-leg* ou *double-leg*), consiste em lançar as pernas para trás e bloquear a **entrada** do oponente com o tronco e braços.

A assistência ao vídeo que apresentava alguns atletas demonstrando os golpes, o que implica determinadas técnicas, não objetivou em nenhum momento a padronização da gestualidade, ao contrário, a pedagogia cultural da Educação Física insurge frontalmente contra todo tipo de uniformidade e valoriza a singularidade, o que não impede a experimentação de técnicas da prática corporal em questão.

### **Aspectos históricos e mobilização de experiência estética**

Após os momentos de vivência, e com o objetivo de compreender alguns aspectos históricos da luta, assistimos a alguns trechos de um filme sobre os Jogos Olímpicos da Grécia Antiga. Durante a exibição do filme, algumas crianças observaram, em imagens de pinturas que remetem ao período em questão, lutadores aplicando golpes semelhantes ao da luta olímpica contemporânea. Conversando com as crianças após a exibição, foi possível perceber que elas reconheceram, além do aspecto esportivo, o caráter religioso da competição e, ainda, a popularidade das lutas naquele contexto.

Outro aspecto que chamou a atenção dos estudantes foi o fato de os atletas competirem nus. Procurei explicar que, para os gregos antigos, o corpo era considerado uma “obra de arte”. Apesar das tentativas de explicação, as crianças riram e não visualizaram sentido algum nessa prática.

Dando continuidade ao objetivo mencionado nas linhas acima, as crianças identificaram, com o auxílio do professor e a partir de pesquisas na internet, que o modelo de luta dos gregos antigos inspirou os franceses a “criarem”, no século XIX, o estilo hoje conhecido como luta greco-romana, que faz parte do Programa Olímpico da era Moderna desde a sua primeira edição.

Sublinhe-se, porém, que, embora o propósito inicial fosse relacionar a luta olímpica aos Jogos Olímpicos, com exceção destes momentos iniciais, esse objetivo acabou sendo pouco abordado no decorrer do projeto, devido ao tempo dedicado a outras questões específicas da prática da cultura corporal tematizada.

Após os momentos de pesquisa, foi proposta uma atividade de leitura da prática corporal tematizada. Para tanto, os registros fotográficos das vivências realizados por algumas crianças foram projetados em *data show* e utilizados como materialidade de análise com a intenção de, quem sabe, propiciar a mobilização de uma experiência estética.

As questões disparadoras da atividade de leitura das imagens foram: O que essas imagens significam para vocês? Como se sentem ao lutar?

Os efeitos de sentido enunciados pelas crianças relacionaram-se, via de regra, às sensações e percepções dos momentos de combate e ao reconhecimento da gestualidade da luta. Vejamos: “Me sinto forte quando eu ganho a luta e, ao mesmo tempo, fraco quando perco”; “Quando eu luto, parece que não vejo mais nada!”; “Eu estava tentando fazer o *sweep leg*, mas é muito difícil...”; “Estou fazendo o *double-leg* nela!”.

Nesse ínterim, foi agendado um encontro com um praticante da modalidade em um centro esportivo com o propósito de que as crianças o entrevistassem e realizassem

uma vivência da prática da cultura corporal estudada, possibilitando a ampliação dos conhecimentos.

Assistimos na aula seguinte a um vídeo que apresentava algumas características da luta olímpica estilo greco-romana e estilo livre. No vídeo em questão, foi possível visualizar que a estreia feminina na luta olímpica ocorreu um século após os homens, nos Jogos Olímpicos de Atenas 2004, restrita somente ao estilo livre.

Vistas essas questões, foi realizada uma atividade escrita em grupo, com base em questões pré-elaboradas. Nessa atividade, as crianças distinguiram que estavam vivenciando a luta olímpica estilo livre, em que os golpes podem ser aplicados no corpo todo, diferentemente do estilo greco-romano, que comporta somente golpes acima da cintura, no tronco e braços. No tocante às regras e à pontuação, surgiu uma série de dúvidas, que foram retomadas em aulas seguintes.

Após a atividade em grupo, indaguei as crianças sobre qual seria o motivo de proibição da participação das mulheres na luta greco-romana e sobre a possibilidade de participação delas no estilo livre somente nos Jogos Olímpicos de 2004. Elas silenciaram-se. Então, propus a seguinte reflexão: “Fechem os olhos e imaginem alguém lutando...”. Após alguns segundos, perguntei: “Quem imaginou um homem lutando? E quem imaginou uma mulher?”. A maior parte das crianças imaginou a figura de um lutador, indicando uma representação das lutas como predominantemente restrita ao universo masculino.

Prosseguindo, questionei-as se haviam conversado com os familiares sobre o estudo da luta olímpica nas aulas. Uma aluna respondeu afirmativamente, complementando que os pais “torceram o nariz”; outra aluna disse que a mãe recomendou que evitasse participar da aula, por causa da violência e que, desse modo, ela dificilmente teria a autorização da mãe para participar do encontro com o praticante da luta olímpica na data previamente agendada. Apesar de não ter ocorrido nenhuma lesão ou situação de violência até aquele momento da tematização, algumas crianças também concebiam o praticante de luta como alguém violento, em consonância ao posicionamento da mãe de uma das alunas.

### **Problematizando alguns regimes de verdade das lutas**

Diante da fala das crianças, inferiu-se que as questões relativas à violência e ao predomínio da presença masculina nas lutas requeriam ser problematizadas pela classe. As discussões foram retomadas nas aulas seguintes, a partir da exibição do curta-

metragem *Nayelis* – que apresenta a história de uma menina de 11 anos, única praticante de luta olímpica na pequena cidade de Baracoa, em Cuba.

Após a assistência ao vídeo, as crianças reconheceram que a representação das lutas como algo tipicamente do universo masculino parece ser predominante em diversos contextos e se colocaram – sobretudo as meninas – de modo contrário ao posicionamento do pai da protagonista do curta-metragem, que considerava algumas práticas corporais mais “apropriadas” ao público feminino enquanto outras, como as lutas, seriam exclusivamente masculinas e, por conseguinte, inadequadas às meninas. Apontaram, ainda, a resistência e determinação de Nayelis, que, apesar da convicção de seu pai, seguia praticando as atividades que apreciava.

Na aula subsequente, como forma de instaurar problematizações e, quiçá, evidenciar os limites do discurso relativo à luta como “naturalmente” masculina, bem como à problemática da violência, assistimos a um vídeo de campeonato feminino de luta olímpica.

Também assistimos a uma entrevista da atleta brasileira vice-campeã mundial de luta olímpica Aline Silva, em que ela afirmava, entre outras questões, que as lutas poderiam contribuir para o combate à violência e às drogas.

Obviamente, essa enunciação da luta como salvacionista de problemas sociais e, ainda, a alusão à suposta pacificidade dos seus praticantes, por vezes propagada como uma espécie de filosofia dessa manifestação da cultura corporal, também foram postas em xeque.

Desta feita, no decorrer da problematização, buscou-se a todo o momento escapar de operações de fixação da identidade do praticante de lutas ou ainda recorrer a um pensamento binário em relação às lutas. Isso porque a “construção” discursiva do lutador pacífico é produto da mesma fixação em que se constitui o lutador violento.

Após a exibição do vídeo e de algumas questões provocadoras, o debate entre as crianças “esquentou” por conta dos posicionamentos divergentes. Algumas, por exemplo, afirmavam que conheciam praticantes de luta que nunca brigaram na rua, visto que seriam advertidos no local de treinamento, entretanto, outras alegavam que conheciam algumas pessoas que eram “bem folgadas”, utilizando os conhecimentos da luta para intimidar e até mesmo brigar.

Ainda que algumas crianças tenham aparentemente mantido seus posicionamentos iniciais, a produção de dissensos acarretou certas inquietações. No âmbito dessas problematizações, a recusa de fixação de significados é perceptível na

enunciação de uma aluna: “A luta em si não é boa nem má, depende da pessoa. Algumas pessoas podem se tornar violentas por fazer uma luta, outras não”.

Prosseguindo as discussões, retomamos questões relativas às regras e à pontuação que haviam gerado dúvidas para as crianças. Para tanto, assistimos a dois vídeos com a temática Wrestling no Mixed Martial Arts (MMA). Em síntese, os vídeos apresentavam a parceria da organização mundial da modalidade com o Ultimate Fighting Championship (UFC) e as recentes mudanças nas regras, tempo de luta, pontuação e vestimenta, com o intuito de midiaticização do esporte.

A assistência aos vídeos possibilitou que as crianças visualizassem a relevância da luta olímpica/*wrestling* para os lutadores de MMA e a melhor compreensão das regras e da pontuação, que tem se tornado mais “simples” para atrair mais espectadores. Foi possível notar ainda que, como muitas outras produções culturais, vem ocorrendo um processo de mercadização da luta olímpica. Essa é uma questão que poderia ser objeto de maior reflexão, mas, por certo descuido, não foi abordada no decorrer da tematização.

Devido à proximidade do dia do encontro com o praticante e com base nos estudos e vivências realizadas até o momento, elaboramos previamente algumas questões para serem feitas ao entrevistado. Conforme esperado, algumas crianças não tiveram permissão para participar do encontro, apesar das diversas tentativas de diálogo com os responsáveis para melhor explicar o propósito da atividade.

### **Crianças como etnógrafas**

No dia agendado, iniciamos o encontro entrevistando o convidado, conhecido como “Alemão da luta”. O *wrestler* e *coach* abordou, entre outras questões, sua trajetória nas lutas, as lesões que sofreu ao longo de sua carreira, discorreu a respeito dos países de maior tradição na luta olímpica, sobre os lutadores mais conhecidos, bem como sobre a ausência de faixa de graduação na luta em questão – artefato tradicional em outras lutas, como o judô e o jiu-jítsu.

Finalizando a entrevista, explicou que em seu trabalho como *coach*, praticamente todos os atletas que o procuram pretendem aprender e/ou aprimorar a luta olímpica por conta do MMA. De acordo com o convidado, a modalidade é base da grande maioria dos campeões do UFC, daí a recente parceria com a organização mundial de *wrestling*. Como as crianças tinham acessado algumas dessas questões anteriormente, houve boa interação com o entrevistado.

O segundo momento do encontro foi dedicado às vivências corporais. O convidado iniciou a aula com exercícios de aquecimento e demonstrou algumas posições em que geralmente se inicia um combate (*clinch*), que no *wrestling* é denominado de *tie-up* – posição em que os lutadores colocam ambas as mãos no ombro do oponente (*drive truck*) e forçam o peso dos braços para tentar desequilibrá-lo, ou colocam uma das mãos na nuca (*collar tie*) dele, com o objetivo de trazê-lo mais próximo para controlar seu movimento. Na sequência, o atleta demonstrou uma série de golpes, alguns deles vivenciados anteriormente nas aulas e outros desconhecidos das crianças, entre eles, o que seguem.

*Half Nelson*: tática de imobilização em que o lutador dá uma "chave de braço" no adversário, segurando seus braços (ou pés) e a cabeça.

**Rolê ou *gut wrench***: golpe em que o lutador consegue rolar o oponente pelas costas para mantê-lo imobilizado e pontuar.

*Low-single*: variação do golpe *single-leg* em que o lutador faz um **ataque** e imobiliza/trava uma das pernas do oponente com as duas mãos e joelho, tentando derrubá-lo.

Após a vivência dos golpes, as crianças realizaram a vivência da luta propriamente em três espaços da sala de lutas, procurando aplicar os golpes aprendidos. Cada dupla lutou por 2 minutos, com auxílio e arbitragem do atleta convidado e de dois de seus parceiros de treino. Ao final do encontro, as crianças conheceram e experimentaram a indumentária típica da luta olímpica.

Na aula seguinte, conversamos sobre a atividade realizada. A turma destacou o aprendizado de novos golpes e a dinâmica da luta, bem como demonstrou melhor compreensão das regras e pontuação, que ainda eram objeto de algumas dúvidas. Foi possível inferir, portanto, que o encontro possibilitou tanto situações de ampliação quanto de aprofundamento do repertório cultural corporal das crianças.

Após o diálogo, as crianças sugeriram a mesma dinâmica de tempo de luta e a inclusão da arbitragem para as próximas vivências. Desta forma, as 12 aulas seguintes foram dedicadas às vivências, com a inclusão de arbitragem e pequenas modificações em relação ao tempo utilizado nas vivências realizadas no centro esportivo, por conta da quantidade de crianças e de placas de tatame disponíveis na escola.

Durante essas aulas, atuando como etnógrafas da prática corporal estudada, algumas crianças pesquisaram novos golpes e socializaram a descoberta com a turma. Os golpes pesquisados e, em seguida, vivenciados estão a seguir.

*Arm drag*: o lutador engancha o braço e gira rapidamente em direção às costas do oponente, agarrando sua cintura e tentando derrubá-lo de frente.

Golpe do bombeiro: consiste em segurar, com força, a parte interna da coxa do adversário, puxar o braço dele para si mesmo e jogar o adversário sobre os ombros.

Ponte: técnica de defesa que consiste em manobra de reversão para sair da posição de encostamento/*touché*.

Finalizando o projeto, os estudantes produziram um vídeo sobre os conhecimentos aprendidos durante a tematização. Alguns ficaram responsáveis pela elaboração do roteiro e outros pela filmagem e disponibilização e seleção do arquivo de fotos. A produção final da turma foi postada no *site* de compartilhamento de vídeos YouTube.<sup>27</sup>

### **Considerações finais**

Durante o projeto, buscou-se efetuar uma leitura cuidadosa dos elementos constituintes da luta elencada como temática de estudo. Essa leitura envolveu diversas atividades de vivência e ressignificação da luta olímpica, bem como pesquisas em grupo, análise de registros fotográficos, assistência a vídeos, filmes e curta-metragem sobre aspectos sócio-históricos da luta, entrevista com praticante da modalidade, reflexões a respeito de algumas representações da prática corporal e produção final de um vídeo sobre as questões levadas a cabo ao longo da tematização.

A decorrência de todo esse processo resultou em uma variedade de conhecimentos e reflexões que, acredita-se, tenha possibilitado, em alguma dimensão, a produção de novas percepções e significações, levando as crianças a distinguir as diversas explicações sobre a luta estudada e, mesmo que de modo incipiente, a operar criticamente no que concerne a alguns de seus regimes discursivos.

### **Relato 4**

#### **Trilhando o ritmo sertanejo**

##### **O contexto**

A Escola Estadual Samuel Klabin localiza-se na região Centro-Oeste da cidade de São Paulo. Situada na fronteira entre um bairro popular e um condomínio de alto padrão,

---

<sup>27</sup> Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=7fiuf-mjxTM](http://www.youtube.com/watch?v=7fiuf-mjxTM)>. A disponibilização do vídeo contou com a autorização dos responsáveis pelas crianças.

pela manhã oferece o Ciclo II do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e, à tarde, atende os alunos do Ciclo I (1º ao 5º ano).

A escola possui nove salas de aula, sendo que apenas oito estão em uso, laboratório de informática, sala de leitura, uma quadra poliesportiva, três salas para a diretoria e uma sala para os professores. Tanto o laboratório de informática quanto a sala de leitura não estavam acessíveis ao uso dos professores ou alunos durante a realização do projeto. Os espaços possíveis de serem utilizados eram a quadra, uma sala vazia, pátio e a sala de vídeo. A escola possuía cordas, petecas e algumas bolas.

Nas proximidades, os espaços para brincar são um terreno para jogar futebol, uma praça com quadra e aparelhos de ginástica, um parque com brinquedos no condomínio nobre perto do bairro e uma quadra aberta à população local. Além disso, algumas crianças relataram que frequentam instituições no contraturno: a Associação Brasil Itália, um Centro de Crianças e Adolescentes (CCA), o CEU Butantã, CEU Vila Atlântica e a Escolinha de Futebol do Corinthians.

### **E agora, qual prática corporal?**

O projeto ocorreu com três turmas de 4º ano. Com o intuito de selecionar a prática corporal a ser tematizada, os alunos, organizados em pequenos grupos, fizeram recortes, colaram em cartazes e apresentaram à turma o que eles acreditavam que seria possível realizar nas aulas de Educação Física.

Na medida em que as crianças mencionavam as práticas corporais, nós as classificávamos em lutas, brincadeiras, ginásticas, danças e esportes variados, registrando-as na lousa.

Na sequência, fizemos um cartaz com todos esses temas e as crianças sinalizaram aquele que gostariam de estudar. Nos grupos em que predominavam as meninas, a dança ganhou destaque. Como nos semestres anteriores havíamos tematizado brincadeiras e esportes culturalmente classificados como masculinos, seguindo o princípio da justiça curricular, definimos que tematizaríamos a dança.

### **Agora, vamos dançar o quê?**

Para escolher o estilo, convidamos os alunos a gravar e trazer à escola as músicas que conheciam. Promovemos algumas vivências de *pop*, *pop rock*, sertanejo, pagode, samba, *funk* e *rock*. O sertanejo foi mencionado em todas as turmas, provavelmente

devido à sua disseminação nas mídias. Alguns participavam das vivências, mas a maioria não se sentia confortável neste primeiro momento com a dança.

No decorrer do projeto, apesar da resistência de alguns, que chutavam e empurravam os colegas, a participação nas vivências cresceu.

Em função das curiosidades que surgiram a respeito do sertanejo, propusemos a elaboração de um roteiro em função dos interesses. De tudo o que apareceu, conversamos e chegamos às questões principais: Onde surgiu o sertanejo? Por que é tão presente na mídia? Por que não se questiona como a mulher é vista? Por que o sertanejo é aceito e o *funk* não, já que há letras idênticas e o que muda é o ritmo? Para promover as discussões, organizamos a assistência a vídeos que mostram como a dança sertaneja se constituiu histórica e socialmente, além de suas transformações.

Uma das histórias narrava sua origem em Tietê (SP), com Cornélio Pires, e como foi se tornando um produto comercial, com as contribuições dos cantores e duplas. Falava dos enredos/sentimentos das músicas e de suas influências (mexicana, dos rodeios e do *marketing*), da mudança do eixo agrário para o urbano, dos efeitos da globalização sobre as culturas locais.

O outro vídeo apresentava a música sertaneja como um armário e a música caipira como uma gaveta, que surgiu a partir da viola que os padres jesuítas utilizavam para atrair os índios. A música sertaneja surgiu no Sudeste do país, partindo de São Paulo, passando por Minas e Goiás e se misturando às músicas nordestinas. O vídeo questionava a visão romântica da formação de duplas na roça, que aprendiam as músicas com seus familiares. Expandiu-se com o Chitãozinho & Xororó, influenciados pela música paraguaia, e chegou à comercialização dos seus produtos até as suas atuais versões.

Os vídeos estimularam discussões interessantes, permitiram responder a algumas das perguntas do roteiro e enveredaram por outros conteúdos, como a vida dos cantores, das duplas sertanejas, as músicas conhecidas, a questão de gênero (que homens e mulheres podem cantar) e dos homossexuais.

Mas a resistência em relação às vivências prosseguia: “Tem sanfonas e berrantes no sítio do meu avô, meu pai gosta de sertanejo, mas eu não”. Enquanto isso, outros alunos traziam passos que já conheciam ou pediram para aos familiares que lhes ensinassem. A partir daí, criavam coreografias, inspirando-se nos vídeos que mostravam danças agitadas, lentas, com giros, sem giros, nos bailes em frente a igrejas e nas baladas de diferentes épocas.

Percebendo a existência de sertanejos distintos, uma aluna perguntou: “Quais são os tipos de sertanejo? Repeti a pergunta à turma, que respondeu bom base nas músicas ouvidas:

- Arrocha – *Pantera cor de rosa*;
- Universitário – *Camaro amarelo*;
- Romântico – *Tudo que você disser*;
- Ostentação – *Camaro amarelo*.

Após pesquisar o assunto, notamos que não existe um sertanejo “ostentação”, mas que no clipe o cantor ostenta o automóvel. Verificamos que o arrocha está contido no universitário e que existe o sertanejo de raiz, que todos os tipos falam sobre coisas das vidas das pessoas, sobre seu contexto social. Traçamos uma linha do tempo, mostrando como o sertanejo se modificou e como seria difícil elaborar uma classificação. Discutimos sobre os instrumentos que utilizam, as influências musicais e seus contextos sociais, entrelaçando tudo com os vídeos assistidos anteriormente. Buscamos apoio na obra *De caipira a universitário*, de Edvan Antunes. O autor explica a emergência do estilo e sua transformação de caipira a universitário, passando por raiz e romântico. Também abordamos a questão da mulher na música e as principais cantoras que penetraram num universo exclusivamente masculino.

Em certo momento das vivências, eclodiu a ideia de apresentações para os 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos. Teríamos que pensar em coreografias: “E agora professora, dança junto ou dança separado?”. Seleccionamos imagens em que as pessoas dançavam sertanejo em duplas, sozinhas, em grupo e com vestimentas diferentes, e convidamos a turma a analisá-las e identificar suas características. As fotografias representavam “uma festa junina, porque as roupas são exageradas”, “nessa, eles dançam *country*, por causa do chapéu, cintão”, “essa é uma apresentação” entre outras.

Para problematizar a postura de alguns meninos que continuavam chutando e empurrando os colegas, apresentamos vídeos de baladas extraídos do YouTube. “Quem não dança faz o quê? Fica empurrando e chutando?” / “Não, professora, se fizer isso é expulso.” Outros disseram que isso acontece para não atrapalhar quem está dançando, porque pode machucar alguém. “Quem não dança fica sentado.”

Os alunos que estavam empurrando os demais questionaram: “O que eu posso fazer? Não quero ficar sentado e não quero dançar”. Apresentando a questão à turma, um aluno que fazia dança no Centro da Juventude sugeriu: “Pode ser figurinista ou

coreógrafo, precisamos de alguém para anotar o que estamos fazendo”. Fizemos uma lista com as várias funções da apresentação e os alunos se inscreveram naquilo que tinham mais interesse.

Escutamos as músicas, tentamos encaixá-las na classificação proposta por Antunes, analisamos seus contextos de surgimento, influências, intérpretes e instrumentos utilizados. Cada grupo ficou livre para a escolha e iniciamos a criação de coreografias. Houve turma em que todos dançaram em duplas; em outra, aos pares e, na terceira, misturaram as duas configurações.

Na turma em que fizeram duplas, houve muito conflito para a escolha, mas ao final das discussões e da retomada das atividades em que homens fizeram duplas e mulheres também, o problema desapareceu. Constataram que poderiam dançar com quem quisessem, o que abriu espaço para duplas mistas, de menino com menino ou menina com menina. Naquelas ocasiões em que a coreografia exigia duplas, criaram-se gestos para incluir aqueles que preferiam dançar em separado. Os coreógrafos e quem fazia o registro das aulas se organizaram e posicionaram cada aluno na apresentação. Os figurinistas se responsabilizaram pela preparação dos trajes. Ninguém ficou de fora por não ter vestimentas.

Organizamos um momento para eles partilharem as decisões tomadas em cada grupo e só tivemos objeções em relação à camisa rosa descrita por um aluno como “cor de menina”, mas logo a maioria se manifestou dizendo que “era besteira, que todos podiam usar a cor que quisessem”.

Os alunos atribuíram nomes aos passos criados, anotando-os na lousa. Muitos deles eram batizados com o nome do seu criador. O procedimento facilitou a memorização dos gestos e sua incorporação às coreografias.

Imprimimos as letras das músicas. O material foi entregue aos grupos. Um deles teve a ideia de escrever os nomes dos passos ao lado dos versos. A estratégia foi discutida e se disseminou por todos os grupos.

Na data combinada para a apresentação às crianças das turmas menores, todos dançaram, até os alunos que desde o início disseram que não queriam se deram conta de que não precisavam ser habilidosos.

Finalizando o projeto, assistimos ao filme *Dois filhos de Francisco*, que, de certa forma, proporcionou a retomada do percurso realizado. A produção relata a história da dupla sertaneja Zezé Di Camargo & Luciano e seu enredo se aproxima de audiovisuais acessados durante os trabalhos ao remeter ao contexto em que o sertanejo ganha força.

Além disso, retrata as festas, as mudanças, as vestimentas, os instrumentos, as influências musicais, entre outros temas afins.

Muitos alunos se identificaram com as questões de classe social que o vídeo explora. Nas cenas de violência, os alunos se expressaram da seguinte maneira: “Parece a polícia lá perto de casa”. E a morte de um dos irmãos desencadeou a revolta dos estudantes, porque se viram no menino que não queria sair em turnê para sustentar a família.

Também criticaram um comercial de uma rede de telefonia que induz o telespectador a pensar que a dupla sertaneja ganhou dinheiro em um sorteio: “Aquilo não é verdade, professora”.

Os registros da trajetória tiveram papel primordial, pois permitiram a reelaboração constante do caminho. A análise das fotos, do caderno de anotações, das produções dos alunos, das imagens e textos do Evernote<sup>28</sup> e das imagens da apresentação da dança dá visibilidade à trilha percorrida mediante o entrelaçamento de conhecimentos, vozes e significações de meninas, meninos e professora.

## **Relato 5**

### **Que som é esse? Batendo copos na escola**

#### **Escrevendo o currículo**

No início do ano letivo de 2016, algo me chamou a atenção: ao andar pelo pátio da escola, notei que alguns alunos reunidos em pequenos grupos faziam batidas ritmadas no chão utilizando copos. Noutro dia, ao entrar na sala do 3º D, do Ensino Fundamental da EEFMT Profa. Maria Theodora Pedreira de Freitas, alguns alunos estavam brincando com os copos em cima da carteira e, logo que me viram, rapidamente esconderam o material. Observando isso, constatei que seria uma boa tematização, pois se tratava de uma manifestação cultural que acontecia às margens da cultura escolar e já estava na hora de desestabilizar as forças que agiam sobre essa prática corporal colocando-a numa posição marginalizada.

Ao mencionar que a brincadeira seria estudada nas aulas, a maior parte da sala se mostrou motivada, colocando os copos que estavam escondidos em cima da mesa novamente, porém, alguns meninos, reclamando, disseram que queriam jogar futebol e não bater copos.

---

<sup>28</sup> Evernote é um *software*, um bloco de notas destinado à organização de informações que fica em nuvem e pode ser sincronizado com vários dispositivos (*smartphone, tablet, desktop, web* etc.).

De início, perguntei como era chamada essa brincadeira; após alguns segundos, uma menina disse: “Ah, professor! Nós chamamos de bate-copo”. Então, escrevi na lousa o nome mencionado e levantei com a turma informações a respeito da sua ocorrência social: **onde** eles faziam ou viam alguém fazer, **com quem** aprenderam e **como** se faz. Além disso, também recomendei uma pesquisa em casa para descobrirem quem mais brincava de bate-copo fora da escola ou identificar outras brincadeiras que pudessem assemelhar-se a essa.

As respostas ajudaram a entender como aquela prática apareceu na escola. Na pergunta “Onde?”, eles falaram que na aula de música, no YouTube e no WhatsApp. Quando perguntei “Quem?”, disseram: a professora de música e o grupo Palavra Cantada. E à pergunta “Como?”, demonstraram na carteira e disseram “Com esse ritmo”.

Ao perguntar-lhes sobre a aula de música, eles falaram que certo dia a professora emprestou copos para que tentassem reproduzir o ritmo da música “Fome-come”, do Palavra Cantada. Mas, perguntando se todos sabiam fazer o ritmo da música, alguns responderam negativamente. Encerrei a aula explicando a pesquisa e solicitando que trouxessem copos de plástico, quaisquer que fossem, para a realização das vivências.

Durante a semana, elegi alguns objetivos para essa tematização:

- valorizar o patrimônio cultural infantil;
- posicionar os alunos como produtores culturais e agentes no processo de ensino-aprendizagem;
- aprofundar e ampliar os conhecimentos sobre a prática tematizada;
- ressignificar a prática tematizada e o uso das tecnologias na escola.

Na aula seguinte, conversamos sobre os resultados da pesquisa. Uma criança relatou que o bate-copo aparecia no YouTube num vídeo da Sofia Oliveira e no do grupo Palavra Cantada. Outra informação levantada referiu-se às práticas parecidas com bate-copo, assim surgiu “torre-copos”, “bater tambores” e “pular corda”. Percebi que eles foram além do que havia imaginado, ao associar pular corda com bate-copo, porque ambos necessitam de ritmo. Considerei que nessa tematização aprenderia tanto quanto os alunos.

Em seguida, fomos vivenciar a brincadeira na quadra e, sabendo que alguns tinham dificuldade, propus que quem sabia fazer o bate-copos tinha que se juntar com quem não sabia para ensinar o amigo. Alguns não haviam trazido copos, mas uma aluna

que possuía um *kit* completo do jogo “torre-copos” os emprestou aos colegas. No final da aula conversamos sobre as principais dificuldades de fazer bate-copos.

Com base na pesquisa realizada pelos alunos, procurei no YouTube vídeos do Palavra Cantada, da Sofia Oliveira e também da atriz Ana Kendrick, que num clipe se apresenta cantando num restaurante e os clientes fazendo sons de batidas de seus copos, música conhecida como “Cup Song”. Os alunos ficaram muitos empolgados, principalmente quem citou na pesquisa a Sofia Oliveira e o grupo Palavra Cantada. Após a assistência ao vídeo, comentei que o bate-copos ficou muito famoso num filme também da Ana Kendrick chamado “Pitch Perfect” e, inspirado na variedade de batidas diferentes, instiguei-os a refletir sobre a variedade de maneiras de brincar de bate-copos. São muitas as formas e várias as batidas.

Nas vivências seguintes continuamos a socializar os conhecimentos sobre a prática para que se apropriassem mais efetivamente da gestualidade específica. Nessas ocasiões utilizamos um pátio da escola, visto que possuía mesas compridas e também serviria para ressignificar os ambientes da escola. Alguns gostaram, porém outros questionaram o espaço, indagando por que não íamos para a quadra. Comentei que todo o espaço da escola pode ser usado para aprender, a Educação Física não precisa ser somente na quadra para ser Educação Física.

Durante essas vivências, disponibilizei meu caderno de registros para os alunos escreverem o que mais gostariam de saber sobre o bate-copos. Inicialmente estranharam, mas pouco a pouco o número de participações cresceu. A ideia é que eles fossem protagonistas de suas aprendizagens. Entre outras curiosidades, anotaram que queriam saber: se fazem bate-copos em outros países, como se faz o bate-copos e se existem outras músicas que acompanham a brincadeira.

Após aulas e aulas, quando pude notar que o grupo já havia se apropriado da gestualidade, decidi propor que ressignificassem as formas de batidas e as músicas cantadas. Para tanto, problematizei se só era possível fazer o bate-copos de um jeito ou se havia outras possibilidades e batidas com ritmos diferentes. Desafiei-os a pensar como fariam, mas sugeri que formassem grupos e que cada grupo elaborasse uma produção rítmica diferente da batida a que estavam acostumados. Pensando em ampliar ainda mais seus conhecimentos, antes de vivenciar as formas criadas pelos grupos, coloquei algumas questões para a casa no quadro com a pretensão de discuti-las nas próximas aulas. Lembrando que alguns dos vídeos a que assistimos eram tutoriais, conversamos sobre a

importância do tutorial, da coreografia e da percussão corporal. O processo de criação que se sucedeu durou algumas aulas.

Durante a semana, ao pesquisar vídeos na internet para ilustrar as questões encaminhadas, voltei ao caderno de registros e me detive nas dúvidas anotadas pela turma.

Na aula seguinte, assistimos a vídeos de algumas apresentações de diferentes países, incluindo a dupla Cups, algumas apresentações do grupo Barbatuques e dois diferentes tutoriais de *cup song*. Após assistir aos vídeos, retomei os questionamentos sobre tutorial, coreografia e percussão corporal. As crianças se manifestaram a partir das imagens assistidas, o que me permitiu sistematizar as respostas e chegarmos a conclusões bastante razoáveis. Além da atividade que já vinham fazendo, a ressignificação das batidas, surgiu a ideia de elaborar um tutorial ou um cartaz informativo sobre o bate-copos.

Voltando às vivências, alguns grupos já haviam finalizado sua coreografia, então a apresentaram à turma. Essas apresentações foram filmadas a fim de que os alunos pudessem assistir a elas e completar o percurso do trabalho. No caderno de registros pedi que escrevessem suas opiniões, ideias e sugestões sobre o bate-copos. Várias crianças contribuíram, afirmando que era muito divertido e legal.

Noutra aula retomei a explicação sobre os artefatos a serem produzidos. Em seguida, os alunos decidiram o que iriam realizar dentre as opções. Passadas algumas aulas dedicadas aos ensaios, os grupos afirmaram que estavam preparados para ter suas coreografias filmadas em forma de tutorial e, também, para apresentar os cartazes. Cada grupo usou um celular próprio ou emprestei o meu.

Foram produzidos três cartazes: um explicava como fazer o *cup song*, outro detalhava o que aprenderam nas aulas sobre bate-copos e outro descrevia a pesquisa sobre a tábua *ouija*: uma superfície plana com letras, números e símbolos em que se coloca um indicador móvel (no caso, o copo) que sirva como instrumento de comunicação com espíritos (no Brasil é conhecido como brincadeira do copo, jogo do copo ou, quando realizado com compasso, é conhecido como jogo do compasso).

Também foram produzidos quatro tutoriais que ensinavam coreografias e músicas no bate-copos. Finalizada essa etapa, as aulas foram suspensas devido aos ensaios para a festa junina. Quando retornaram, elaborei uma apresentação em PowerPoint que contemplava o trajeto com fotos, vídeos e frases, mencionava os

objetivos pedagógicos e o porquê de realizarmos determinadas atividades, e também falava da importância do caderno de registros, pois ele contribuía para pensar as aulas seguintes.

Reverendo o percurso com outro olhar – de observadores de suas próprias vivências, aprendizagens e atitudes – pude observar que os olhos deles brilhavam ao assistirem a suas produções e as comentarem. Enfim, pedi que falassem sobre as impressões que tiveram acerca da apresentação do fechamento. As palavras mais ouvidas foram: “gostamos” e “aprendemos muito”.

### **Considerações finais**

A postura problematizadora adotada favoreceu condições para colocar em xeque os significados atribuídos à manifestação corporal estudada, desconstruindo sua marginalização no espaço escolar.

Através da tematização dessa prática foram observadas mudanças de atitudes frente à brincadeira, inicialmente vista com maus olhos no ambiente escolar. As atividades de ensino contribuíram para a desestabilização do poder que a deslegitimava. Passadas as primeiras aulas, tão logo entrava na sala, os alunos colocavam os copos nas mesas para iniciar as vivências. Percebi que as ações didáticas aprofundaram e ampliaram seus conhecimentos ao destacar outros países, outras músicas tocadas e outras formas de fazer bate-copos.

Uma das características do currículo cultural é que as vivências são acompanhadas de leitura e significações, não se devendo preocupar com a *performance* segundo padrões preestabelecidos. As situações didáticas não pretenderam que todos os alunos se apropriassem das técnicas empregadas, ao contrário, um dos princípios que norteiam essa prática pedagógica é evitar o daltonismo cultural, ou seja, evitar a homogeneização ou universalização da diversidade que caracteriza os estudantes, bem como dos resultados das ações formativas. Para tanto, foram sugeridas formas diferentes de participação.

O protagonismo dos alunos nas elaborações de seus grupos e coreografias, cartazes e tutoriais ficou evidenciado nas aulas. Percebi que o uso de *smartphones* foi ressignificado durante as aulas, pois mesmo disponibilizando o meu, alguns trouxeram seus próprios aparelhos para as filmagens, resistindo aos discursos proibitivos que circulam no espaço escolar.

O registro contínuo foi indispensável para reorientar as situações didáticas entre as aulas e avaliar o processo como um todo, pois, uma vez que o mapeamento

diagnosticou a cultura de chegada, os registros realizados pelo docente facilitaram a identificação das insuficiências e alcances das situações didáticas. Nessa tematização, os questionamentos, interesses e conflitos colaboraram para planejar as novas atividades de ensino.

Surgiram também hibridizações nas apresentações e cartazes, como a mistura de danças e percussão corporal com bate-copos, além do cartaz da tábua *ouija*, que apresentava um outro significado ao uso do copo. Entretanto, mesmo partindo de pressupostos do currículo cultural – colocando no centro uma manifestação cultural marginalizada na escola e, baseando-nos nos princípios de justiça curricular, buscando evitar o daltonismo cultural e a ancoragem social –, não discutimos, na minha opinião, nenhum marcador social, o que é importante numa perspectiva culturalmente orientada.

### **Relato 6**

#### **A sereia branquinha e a bruxa da diretora: um estudo das brincadeiras de faz de conta**

A experiência foi desenvolvida no ano de 2015, na EPG Celso Furtado, pertencente ao município de Guarulhos. As aulas aqui descritas ocorreram com as turmas de 1º e 2º anos da unidade escolar. Vale salientar que as tematizações não ocorreram de maneira homogênea em todas as turmas envolvidas no trabalho, já que eram muitas as crianças, cada uma com significações e representações distintas com relação ao que vinha sendo discutido e vivenciado. O trabalho procurou seguir os pressupostos teóricos do currículo cultural, considerando os alicerces e a alvenaria que permitem produzir uma escrita apoiada nessa proposta.

Era a primeira vez que ministrava aulas nessas turmas. Nos anos anteriores, os alunos não tiveram contato direto com a Educação Física ou, quando aconteceu, isso se deu mediante uma proposta, segundo as falas das crianças, divergente da nossa. Iniciamos os trabalhos com uma série de diálogos que buscavam mapear as manifestações corporais das crianças dentro e fora do ambiente escolar, as práticas corporais presentes no entorno e as significações dos alunos acerca de algumas dessas manifestações. Nesse momento foi possível destacar as brincadeiras em que as crianças simulavam papéis e ações da vida cotidiana.

Decidimos nomear essas manifestações como “brincadeiras de faz de conta”, pois nelas as crianças faziam de conta que eram determinado personagem ou realizavam determinada ação. Diante de algumas representações e significações dos alunos acerca do

tema, entendemos que este poderia relacionar-se com o Plano de Ação da escola, que se voltava para a Educação para os Direitos Humanos. Vale salientar que, na época, recebemos na escola a visita de uma escritora de livros infantis que abordava a temática Direitos Humanos e ela foi enfática ao dizer que promover essa discussão seria o mesmo que dialogar sobre os diferentes marcadores sociais presentes nas relações diversas, e como as injustiças e as desigualdades são produzidas com base no gênero, etnia, religião etc., as brincadeiras de faz de conta poderiam suscitar conteúdos e problematizações que abordassem as questões mencionadas pela autora.

Iniciamos o estudo produzindo uma lista, numa cartolina, das brincadeiras de faz de conta vivenciadas e conhecidas pelos alunos. Durante essa produção, aproveitamos para conversar sobre os materiais que as crianças utilizavam para realizar as brincadeiras fora da escola e as possibilidades de empregar os recursos disponíveis na unidade. Pedacos de madeira, panos, caixa de papelão e outros objetos foram mencionados pelos alunos para que as brincadeiras pudessem acontecer. Além disso, alguns sugeriram a confecção de materiais com papel e papelão, como, por exemplo, a coroa da princesa, as “arminhas” para brincar de polícia e ladrão. E, nessa mesma conversa, alguns alunos afirmaram ter em casa brinquedos e fantasias que não utilizavam mais e que poderiam ser trazidos. Diante de tantas informações, decidimos primeiramente elaborar e encaminhar aos responsáveis pelos alunos das turmas envolvidas um bilhete solicitando a doação de brinquedos e fantasias obsoletas. Em seguida, buscamos na escola e em outros locais os objetos citados pelos alunos para a realização das brincadeiras. E, por fim, foram destinadas duas aulas para que as crianças produzissem, com papelão, cartolinas, barbante, fita adesiva e canetinhas, alguns objetos de que necessitavam para vivenciar as brincadeiras. Com relação às doações, chegaram até a escola uma fantasia de sereia, um vestido comumente utilizado nas festas juninas, uma máscara do Homem-Aranha, além de brinquedos diversos.

Foi aí que retomamos nossos registros e, considerando o projeto pedagógico da instituição, traçamos as seguintes expectativas de aprendizagem para o decorrer do trabalho: explicar e demonstrar corporalmente e oralmente as brincadeiras vivenciadas em contexto familiar e comunitário; e promover, mediante a vivência, modificações na estrutura das brincadeiras, considerando a demanda e características do grupo, do espaço e dos materiais.

Para iniciar a vivência das brincadeiras listadas, dialogamos com a turma sobre como elas poderiam acontecer. Coletivamente, decidimos que as crianças se dividiriam

em grupos, ou ficariam sozinhas se quisessem, e escolheriam as brincadeiras, dentre as que foram mencionadas durante o mapeamento, que gostariam de vivenciar. Caso duas crianças ou dois grupos quisessem os mesmos materiais, deveriam fazer o rodízio entre eles após determinado tempo. Decidido isso, durante algumas aulas as crianças vivenciaram as brincadeiras listadas.

Vários conflitos surgiram no decorrer das vivências: grupos que invadiam os espaços em que outras crianças estavam brincando; crianças que queriam realizar determinadas ações ou representar determinados personagens e, devido à organização do grupo, não conseguiam; brincadeiras vivenciadas apenas por meninos e outras apenas por meninas; uma das turmas que, praticamente, não utilizava os objetos produzidos com papelão e cartolina. Muitos desses conflitos foram discutidos abertamente, a fim de encontrar soluções. Outros deixaram de ser abordados, como, por exemplo, a não utilização dos objetos confeccionados pelos próprios alunos. Como forma de registro, fotografamos vários momentos do trabalho.

Após as vivências, com suas devidas discussões, as imagens foram projetadas aos alunos para que pudessem comentar as cenas e expor as diferentes formas de ocorrência social de cada uma das brincadeiras vivenciadas, bem como propor novas ações e funções dentro das brincadeiras. Nessa exposição, as crianças destacaram os personagens representados em cada brincadeira e suas respectivas funções. Numa das turmas, enquanto conversávamos sobre os personagens da brincadeira de escolinha, uma das alunas gritou: “Tem a bruxa, professor”. “A bruxa?” – respondi eu. “Sim, a diretora.” Indaguei as crianças se todas concordavam que a diretora era uma bruxa e muitas concordaram. Quando questionadas sobre o motivo dessa representação, responderam que a diretora sempre é muito brava e grita com as crianças. A explicação de uma das crianças revelou a correspondência entre a diretora e a personagem da novela Carrossel. Demos continuidade à conversa nas aulas posteriores e várias vezes as crianças apontaram as características que estavam “coladas” à imagem da diretora. Dessas características emanavam apenas remissões a braveza, endurecimento e rigidez. É fato que nem todas as crianças concordavam com isso, e também colocavam suas opiniões dizendo que em suas escolas anteriores as diretoras não eram bravas nem maldosas. Neste ponto do estudo, uma nova expectativa de aprendizagem foi elaborada: identificar a forma como os sujeitos de algumas brincadeiras são representados e significados, discutindo sobre as relações envolvidas na produção dessas representações e significações.

Resolvemos, então, numa aula posterior, convidar a diretora da nossa escola para um bate-papo. Preparamos antecipadamente algumas perguntas que gostaríamos de fazer a ela. Sugeridas pelos alunos, as indagações versavam sobre as características que permeavam a identidade da diretora: “Você é muito brava?”; “Você grita com os funcionários?”; “Você é chata?”; dentre outras. Na data combinada, a diretora veio até a sala e respondeu a todas as perguntas feitas pelos alunos. Em muitas das respostas, sua fala não correspondia à imagem inicial que as crianças tinham dela. Elas se sentiram muito confortáveis em poder conversar com a diretora da escola.

Após todos os diálogos acerca das fotos, as crianças voltaram a vivenciar as brincadeiras de faz de conta, buscando incorporar alguns dos personagens ou funções apontados nas conversas em sala. Durante as vivências, buscávamos conversar com cada grupo de alunos para que os mesmos expusessem o que estavam fazendo, quais as funções de cada personagem etc. Numa das turmas de 2º ano nos aproximamos de um grupo de meninas que vivenciavam a brincadeira de sereia, de posse da fantasia doada para as atividades. Uma das meninas veio até nós afirmando que gostaria de ficar com a fantasia. Conversamos com o grupo e, coletivamente, concluímos que a garota poderia ficar com a fantasia. Após pouquíssimo tempo, voltamos nosso olhar para o grupo e percebemos que aquela garota já tirava a fantasia e a passava para sua colega. Aproximamo-nos novamente e indagamos por que ela já estava retirando a fantasia de sereia. Ela respondeu que estava dando a fantasia para sua colega porque ela se parecia mais com uma sereia, que é “mais magrinha e branquinha”.

Na aula seguinte levamos tal consideração para uma conversa com todo o grupo e notamos que vários outros alunos da sala tinham a mesma ideia da princesa, ou seja, “uma personagem branca e magra”. Começamos a pensar em maneiras de conversar sobre o tema e em instrumentos e materiais que pudessem ser utilizados. Por recomendação de uma professora da escola, recorremos a um livro infantil de título *O capitão e a sereia*, cujas ilustrações representam a sereia de uma maneira diferente daquela exposta pelas crianças: era negra e não era magra. Além disso, buscamos imagens que representassem as personagens da sereia e da princesa de diferentes maneiras. Numa das aulas fizemos a leitura do livro e focamos a discussão nas imagens da sereia. Muitas crianças deram risada e consideraram aquela sereia feia. Discutimos então sobre quais os motivos as levaram a pensar que ela era “feia” ou “engraçada”. Percebemos, mediante o diálogo e a leitura de outras imagens, que os diferentes textos e discursos apresentados às crianças durante toda a vida delas não representavam a sereia, nem mesmo a princesa, da forma como aquele

livro fazia. Aliás, muito pelo contrário. Além disso, tentamos mostrar que a representação da sereia e da princesa não é a mesma em todos os lugares e em todas as culturas, e que aquilo que é considerado “feio” ou “engraçado” em determinada cultura pode não ser em outra. Para tanto, recorremos a outros materiais e fizemos a leitura de imagens de princesas africanas.

Após essas atividades e conversas que eclodiram, numa das aulas posteriores foi proposto às crianças que fizessem o desenho, numa folha de sulfite, de uma sereia. Entregues os desenhos, as crianças foram convidadas a comentar seus trabalhos. Algumas desenharam a sereia branca e magra; outras desenharam a sereia negra; outros desenharam a sereia com um corpo que não era magro. Vale ressaltar aqui que todas essas ações pedagógicas eram intercaladas com aulas em que as crianças continuavam vivenciando e modificando as brincadeiras de faz de conta.

Com algumas turmas, o trabalho foi finalizado após a produção do desenho. Em outras, foram sugeridas formas alternativas de finalização do trabalho. Como as brincadeiras simulavam situações da vida cotidiana ou histórias infantis, alguns alunos sugeriram que se pensasse em outro final para aquelas situações ou histórias infantis, e que elas fossem vivenciadas no formato de brincadeiras. E assim foi realizado. Na brincadeira de polícia e ladrão, por exemplo, os ladrões tinham que morrer no final.

Todo o processo foi registrado por meio de fotos, que foram utilizadas na aula, como dito anteriormente, e também por escrito. Tais registros permitiram a avaliação constante do trabalho e sua construção e reconstrução no decorrer das aulas. A retomada desse material permitiu-nos inferir que o projeto propiciou às crianças o alcance das expectativas de aprendizagem planejadas, no entanto, percebemos algumas falhas e faltas, principalmente no que diz respeito a não problematização de alguns posicionamentos das crianças durante as brincadeiras.

## **Relato 7**

### **Sofrência: entre xs muitos elxs**

O presente relato traz os efeitos do currículo cultural da Educação Física em ação numa escola pública da cidade de São Paulo (SP), situada nas localidades do Jardim Ângela, um bairro periférico da Zona Sul. Antes de relatar as ações didáticas, é importante apresentar o panorama político do porquê sou professor na EE Maria Pecciole Gianasi. Em 2015, com a famosa reorganização da rede estadual, a Secretaria da Educação, de

maneira antidemocrática, simplesmente resolveu transferir xs estudantes de várias escolas sem consultar a comunidade que nelas estudava ou trabalhava. O alunado, corajosamente, adotou uma postura brilhante e genial, ocupando mais de 100 escolas em todo o estado com o objetivo de barrar aquele projeto fascistoide.

Os estudantes, de forma exitosa, fizeram o poder público voltar atrás, obrigando-o a anunciar na grande mídia que a reorganização seria feita democraticamente e que nenhuma escola seria fechada. Caso acontecesse, isso seria de maneira gradativa e com a participação da comunidade. As escolas foram desocupadas e o ano letivo foi concluído com a vitória dxs estudantes gerreirxs.

Mas, em 2016, durante o processo de atribuição de aulas para os professores efetivos, percebemos a diminuição considerável de salas na maioria das escolas. Alguns diretores e supervisores, obedecendo tal qual lacaios aos desmandos do governo, superlotaram as salas de aula e diminuíram drasticamente a quantidade de aulas disponíveis, levando a maioria dxs professorxs a diminuir suas jornadas e obrigando-xs a assumir aulas em diversas escolas para não ter diminuídos seus vencimentos.

Como consequência daquela reorganização mascarada, tive que trabalhar em quatro escolas para manter a jornada básica. Assumi as turmas na escola Pecciole nessas condições e foi lá que o currículo cultural teve seus efeitos multiplicados nxs estudantes, professorxs, gestão e demais membros da comunidade. Ainda na primeira semana, pedi à gestão o Projeto Político Pedagógico para entender quais eram os objetivos da escola e as ações que pretendia desenvolver. Não me foi apresentado, pois estava em elaboração.

Sem conhecer o teor desse documento obrigatório em todas as escolas brasileiras, conversei com xs estudantes para mapear o que conheciam sobre as práticas corporais e o que já tinham estudado nas aulas de Educação Física dos anos anteriores. Majoritariamente, eles responderam sobre suas experiências com os esportes, alguns/algumas participavam de turmas de treinamento na escola e disputavam campeonatos. Não satisfeito, perguntei quais práticas corporais acessavam fora da escola, em casa ou em outros lugares. Como a dança foi repetidamente mencionada, pensei que seria importante tematizá-la. Propus aos/às estudantes abordarmos a dança e a maioria aceitou, mas houve também algumas queixas, pois não queriam abandonar os esportes. Percebi que não seria fácil mudar esse quadro, pois, afinal, era essa a concepção de Educação Física que acessaram desde que conheceram o ambiente escolar.

Uma vez definido o tema, perguntei-lhes quais danças conheciam. À medida que respondiam, registrava na lousa: *funk*, *rock*, *pop*, *reggae*, *pagode* etc., até que alguém

disse “sertanejo”. A reação de uma parcela da turma foi imediata. Começaram a gritar que não queriam, enquanto outrxs se mostraram bem entusiasmadx com a ideia. Desafiei aquelxs que rejeitaram o estilo a explicarem as razões da negativa. Os discursos começaram a surgir: “Ah, nada a ver isso aí, prof.”, “coisa de baiano”, “só fala de amor”. Pedi à turma que dissesse quais cantores, cantoras e duplas conheciam e anotei os nomes. Pedi que, para a próxima aula, salvassem músicas sertanejas no celular ou *pen drive* para que pudéssemos ouvi-las. Na data marcada, enquanto ouvíamos as gravações, estimulei-x a dançar, o que causou muitas risadas.

Alguns meninos e meninas dançaram, outros não. As vivências prosseguiram na sala de aula, no pátio da escola, na quadra, em uma área grande ao lado da quadra. Levei à escola uma caixa de som portátil com bateria, com entrada USB. Xs estudantes passaram a pesquisar e trazer músicas sertanejas variadas e alguns efeitos interessantes começaram a ocorrer. Os primeiros foram xs professorxs pedindo para diminuir o volume, pois o som alto atrapalhava as aulas e, na sequência, xs estudantes de outras turmas perguntando se eu era professor de dança: “Não sou nem sei dançar nada.”.

Durante várias aulas, xs estudantes definiram as músicas que queriam dançar, curtiram, tiraram “sarro” dxs colegas, enfim, muitas coisas aconteceram. Enquanto isso, alunxs de outras turmas pediam para ir no banheiro, xs curiosxs olhavam pela janela ou iam até o corredor para ver o que estava acontecendo, todxs acabavam se juntando a nós e participando. Até as agentes de organização escolar arriscaram seus passos.

Com o intuito de aprofundar os conhecimentos, passei a perguntar sobre as músicas que estávamos escutando. A turma percebeu que o sertanejo sofrência era o mais tocado. Questionadx sobre o conteúdo das letras, responderam que falam de amor. Analisando os versos, percebemos que a maioria narrava um homem sofrendo de amor por uma mulher. Foi aí que um dos estudantes surpreendeu o grupo dizendo: “Essas músicas não me representam, pois eu amo outros meninos.”. Muitxs estudantes riram e o chamaram de “veadinho”. O fato levou-me a propor que buscassem músicas que pudessem representar o colega. Imediatamente, cedi meu celular para que pesquisassem músicas do sertanejo *gay*. Enquanto alguns/algumas ficaram quietxs, outrxs disseram: “Claro, vamos procurar, prof.”.

Ao digitar no Google e no YouTube os termos “sertanejo gay”, apareceu uma dupla chamada Zé Barreiro e Catuaba. Ouvimos várias músicas. Também recorri ao grupo do WhatsApp de professorxs amigxs que colocam o currículo cultural em ação e perguntei

se alguém conhecia alguma música sertaneja com essa temática. A querida amiga e professora Dayane indicou a dupla As Bofinhas.

À medida que ouvíamos as canções, coisas interessantes começaram a acontecer. Responsáveis pelxs estudantes foram à escola reclamar que o professor “não está dando aula direito” de Educação Física. A gestão notificou-me sobre as angústias dos familiares e a única coisa que fiz foi explicar que o procedimento fez emergir as relações presentes na sociedade atual, não inviabilizando certos corpos e sim reconhecendo as vozes de todxs, e isso às vezes incomoda.

Na semana seguinte fiquei sabendo de um evento na região, o Periferia Trans. Consegui o contato de um dos organizadores, acessei informações na internet e apresentei-as axs estudantes. Perguntaram: “Mas o que é trans?”. Fizemos uma discussão sobre travesti, mulher trans e homem trans.

Mais responsáveis foram à escola dizendo que eu estava ensinando seus filhos e filhas a “virarem gays”. Diante da problemática, pedi auxílio à gestão para que fizéssemos uma reunião para conversar com os familiares de todxs sob minha responsabilidade. Na data marcada, iniciei a conversa pedindo que falassem o que incomodava e o que estava acontecendo de errado. Uma mãe falou que estava mandando o filho com gravador para gravar tudo que estava acontecendo na aula, outra disse que o filho estava escutando umas músicas sertanejas em casa que falavam coisas impróprias, outras questionaram o porquê de em vez de dar aula “disso”, não dava futebol, assim como todxs xs professorxs de Educação Física faziam. Anotei todas as inquietações e comecei a esboçar o cenário da escola pública e qual era sua função. Discutimos sobre o currículo que colocava em ação e a diretora fez uma fala de apoio, dizendo que confiava no meu trabalho e que era um professor sério. Chegando à razão do desconforto, o fato de abordarmos a temática *gay* na escola, expliquei como a Educação Física historicamente vinha subjetivando as pessoas com experiências heterossexuais, cristãs, machistas, eurocêntricas e estadunidenses. Ressaltei a necessidade de potencializar novas possibilidades de vida para aquelxs alunxs que ali estavam e problematizei a questão de não poder amar livremente, sendo homem, mulher, travesti, transexual, meninos e meninas. Por que não amar o mesmo sexo? Lembrei xs várixs que foram impedidxs de viver, tendo sido assassinadxs simplesmente por amar de uma maneira que a igreja e a maior parte da sociedade ama. Perguntei se achavam justo aquilo acontecer. Muitos familiares se solidarizaram e disseram que havia passado a hora de isso parar e que era necessário abordar o assunto na escola. Narraram experiências pessoais e situações tristes que

viveram. Outros disseram que não queriam saber daquilo e não concordavam com isso. A conversa se estendeu por mais de duas horas, e a reunião terminou quando afirmei que a escola é um espaço democrático, onde podemos discordar da opinião dx outrx e nem por isso precisamos nos agredir.

Pensei em partilhar com xs estudantes o que havia acontecido, mas não foi necessário. Tão logo cheguei à escola no dia seguinte, várixs me esperavam com a pergunta: “Professor, você vai sair da escola?”. Devolvi a questão: “Por que sairia?”. Relataram a angústia de alguns/algumas responsáveis ao chegarem em casa e descreverem a reunião. Apesar disso, muitxs alunxs disseram achar normal conversar sobre o assunto e que, com o tempo, iriam convencer as famílias. Continuamos a vivenciar a dança sertaneja e, enquanto ouvíamos As Bofinhas, registramos algumas experiências em cartolinas.

Pensar a escola como um dos aparatos sociais que potencializam a vida, diferentemente daquele sentido que moveu sua criação, permite travar um diálogo com a resistência aquelxs que promovem a vida de maneira diferente. Fazendo isso, provocamos certas ações nos sujeitos que nela adentram. “São muitos os escritos foucaultianos que se poderia perceber enredados no movimento *queer*. Particularmente, me chamam atenção suas formulações e comentários sobre a resistência. Inúmeras vezes Foucault falou sobre a resistência. Chegou mesmo a sugerir que ela poderia ser tomada como um ponto de partida ou como uma espécie de catalisador químico, de forma a trazer à luz as relações de poder, localizar sua posição, encontrar seus pontos de aplicação e os métodos usados.

Não podemos esquecer que durante muito tempo a escola esteve encharcada de práticas machistas. Quando ocorre um flerte com aquelxs que resistem, chega a ser comum o estranhamento dos familiares e de alguns/algumas professorxs. Isso se configura como um momento importante para conversar com a comunidade para que entenda o que e o porquê de essas coisas acontecem. O trabalho realizado movimentou essas ações de maneira bem potente. Até hoje, quando encontro aquelxs estudantes na rua, ouço: “E aí, professor, a escola ficou em choque, hein?”.

Pensando nas ações de vida que xs estudantes propuseram durante a tematização da sofrência, vale lembrar uma referência à obra *Ditos & escritos*, do filósofo francês Michel Foucault, presente no livro *Para uma vida não fascista*, organizado pelo professor Alfredo Veiga-Neto e pela querida professora Margareth Rago: “Nada fascina mais Foucault do que ter diante de si a possibilidade de que as pessoas possam fazer de suas próprias vidas o material para a realização da estética da existência, sem que tenham que

recorrer a um padrão de normalização, a alguma estrutura de identificação ou de autoencontro, nem ao recurso a algum processo de disciplinarização. Para o pensador, vale a pena constatar como a sociedade da Grécia Antiga, bem diferente da nossa, pois não estava submetida aos constrangimentos acima indicados pode nos ajudar a entender nosso nexos com a atualidade: “entre as invenções culturais da humanidade, existe um tesouro de procedimentos, verdadeiramente, mas que constituem ou podem ajudar a constituir uma espécie de ponto de vista que pode ser útil para analisar e para transformar o que se passa à nossa volta, hoje”.

Sem dúvida, xs estudantes desprenderam-se das amarras da escola, do controle e da negação de corpos e olharam para a cena do sertanejo e do amor de outra forma. Quem potencializou um novo caminho na aula, sem dúvida, foi ele. Por isso, a necessidade de um olhar atento e de ficar o tempo todo à espreita como docente, pois essas cenas passam rapidamente e, perdendo-as, poderemos invisibilizar mais ainda a vida daquelxs que são forçadxs a viver como umx outrx que não deseja.

Ainda flertando com o pensamento foucaultiano, não podemos pensar que esse estudante, ao não se relacionar com a heterossexualidade tão marcada em nossa sociedade, está isentx das relações de poder.

Não podemos pensar que, ao reconhecer a voz daquelxs que resistem a toda essa maquinaria escolar, estamos, enfim, completando nossa saga de salvadores dos fracos. Esse não é um pensamento bem-vindo nas políticas de viver nas quais o currículo cultural comunga. Ao entrar em campo inexplorado, o potente é continuar por lá tentando trazer o que existe de mais belo e vivo.

Gostaria sinceramente de acabar esse relato de outra forma, mas as demandas sociais brasileiras levam-me a trazer alguns dados para que possamos fazer um exercício genealógico da transfobia. Essa foi uma das estratégias que usei para mostrar a importância do projeto para xs familiares dxs estudantes. De acordo com Thais Cunha, que assina uma matéria sobre o assunto no *Correio Braziliense*: “o Brasil matou ao menos 868 travestis e transexuais nos últimos oito anos, o que o deixa, disparado, no topo do ranking de países com mais registros de homicídios de indivíduos transgêneros. O dado, publicado pela ONG Transgender Europe (TGEu), em novembro de 2016, é assustador, mas não representa novidade para essa parcela quase invisível da sociedade brasileira, que precisa resistir a uma rotina de exclusão e violência.

Segundo o relatório da TGEu, o país registra, em números absolutos, mais que o triplo de assassinatos do segundo colocado, o México, onde foram contabilizadas 256

mortes entre janeiro de 2008 e julho de 2016. Em números relativos, quando se olha o total de assassinatos de pessoas trans para cada milhão de habitantes, o Brasil fica em quarto lugar, atrás apenas de Honduras, Guiana e El Salvador.

Esses dados são mascarados pela dificuldade de contabilizar os crimes. Em muitos países, não é possível obter informações confiáveis. E, naqueles em que há registros, são comuns, por exemplo, notícias e boletins de ocorrência que identificam a vítima como “homem com roupas de mulher”. O monitoramento da TGEu também não contabiliza episódios como o assassinato do vendedor Luiz Carlos Ruas, 54 anos, espancado em uma estação de metrô de São Paulo, na noite de Natal, após defender uma mulher trans que estava sendo agredida.

Por tudo isso, as mais de 800 vidas perdidas no Brasil e as 2190 no mundo, são apenas a ponta do *iceberg*. Mas as histórias que passam pelo filtro do preconceito e da falta de informações deixam claro o estado de vulnerabilidade das pessoas que se identificam com um gênero diferente daquele que lhe foi atribuído no nascimento.

Em 2014, no Rio de Janeiro, um pai espancou até a morte uma criança de 8 anos para ensiná-la “a ser homem”. Alex vestia roupas femininas e rebolava enquanto lavava a louça. O monitoramento da TGEu também conta a história de uma garota trans de 13 anos, de Araraquara (SP), vítima de exploração sexual, encontrada com 15 facadas pelo corpo, incluindo a cabeça e a face, além de uma fratura no crânio. Em outra ocorrência, em 2010, Érica, 14, levou 11 tiros em Maceió. Vanessa, também de 14 anos, recebeu ameaças de morte da própria avó e foi estrangulada, em 2014, em Angélica (MS). O Correio noticiou casos assim”.<sup>29</sup>

## **Relato 8**

### **Navegando sobre as práticas com brinquedos**

Este relato traz as marcas de um trabalho coletivo com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I, desenvolvido na EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga, uma escola localizada na Zona Sul da cidade de São Paulo, no distrito do Capão Redondo.

---

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://especiais.correiobraziliense.com.br/brasil-lidera-ranking-mundial-de-assassinatos-de-transexuais>>.

A escolha do tema “As brincadeiras infantis produzidas a partir de brinquedos” se deu através da atividade de mapeamento inicial, estruturada por uma conversa com a docente regente da turma e com os/as estudantes. A professora alegou interesse na realização semanal do Dia do Brinquedo, no qual a turma poderia levar o brinquedo que quisesse em dia agendado por ela. Por sua vez, as crianças afirmaram usar os brinquedos constantemente em suas brincadeiras.

Assim, sensível ao diálogo com as produções culturais das crianças, fiquei tentado a identificar os brinquedos que acessam em seus lares ou noutros lugares: “Com quais brinquedos vocês brincam?”; “Patinete”; “Bicicleta”; “Patins”; “Boneco”; “Quais bonecos?”; “Max Steel”; “Hulk”; “Homem de Ferro”; “Homem-Aranha”; “Homem Formiga”; “Flash”; “Lanterna Verde”; “Capitão América”; “Superman” “Arqueiro Verde”; “Batman”; “Cat Noir”; “Shrek”; “Professor, boneca”; “Quais bonecas?”; “Baby Alive”; “Barbie”; “Little Mommy”; “Boneca da Disney”; “Little Bug”; “Bebê Reborn”; “Poli”; “Mariloponey”; “Princesinha Sofia”; “Frozen”; “Juli”; “Ana Beli”; “O que mais vocês têm?”; “Carrinho de corrida”; “Carrinho de controle remoto”; “Moto”; “Panelinha”; “Fogãozinho”; “Casinha” ;“Salão de beleza”; “Manequim de fazer penteado”; “Arminha”.

Essas informações deram força para propulsionar a embarcação chamada currículo, sob as águas turvas e agitadas da escola moderna, que se chocam sem parar com as águas cristalinas do patrimônio cultural da comunidade, formando um grande turbilhão. Pois é nesta última que os(as) estudantes se alimentam, reidratam-se e banham-se e, muitas vezes, são desprezados(as), desconsiderados(as), rejeitados(as) pelas práticas educacionais. Assim, foi nela onde presenciamos e buscamos o oxigênio nutritivo do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, reconhecendo o patrimônio cultural da comunidade, a grande navegação almejou uma viagem sem fim prévio, sem saber o que encontraria no dia seguinte, municiando-me das problematizações daquilo que parecia natural sobre as brincadeiras com brinquedos e, até mesmo, dos objetos que envolvem as crianças, na esperança de consolidar um conhecimento mais aprofundado sobre ambos.

Após identificar quais brinquedos eram acessados, bem como quais objetos eram considerados como brinquedos pelas crianças, iniciamos as produções das brincadeiras a partir dos materiais disponíveis na sala de Educação Física: corda, bola, raquete e bolinha de tênis. Neste primeiro momento, embarcaram na viagem o futebol, as bolinhas de tênis e a corda. Perguntei aos navegantes: “O que vocês estão jogando?”. “Futebol, professor,

o time é eu e o Silvis, e o Mathis é o goleiro”. No outro lado da quadra se viam bolinhas sendo rebatidas bem alto: “Quem pegar bate”; “Professor, bate corda aqui”; “Bora”; “Suco gelado, cabelo arrepiado, qual é a letra do seu namorado? A, B, C...”. Essa experiência com a corda, de acordo com os/as participantes, veio das práticas produzidas na EMEI direcionadas pela professora. Seu envolvimento era recorrente, ao que parecia, em virtude da dificuldade das crianças de fazer a batida: “Agora vocês batem”; “Roda o braço, Sofis”; “Assim?”; “Isso!”.

Como a água que bate e escorre pelo casco da embarcação constantemente, assim é a transição de produções de brincadeiras dentro da mesma aula. Num dado momento, a criança se envolve com corda, quando diminui a vontade, parte para bola, agora enjoada da bola, retorna ao primeiro ou segue o rumo para outra.

Nesse vai e vem, entra e sai, observei de longe um grupo de meninas colocando a bola por dentro da camisa, inúmeros pensamentos vieram à mente. No caminho em direção a elas, vi-me impulsionado a reprimi-las, pois a bola, de acordo com a nossa formação acadêmica inicial, fora produzida para chutar, arremessar, bater, enfim, jogar, mas, ao chegar junto ao grupo, resolvi questioná-las: “Meninas, o que vocês estão fazendo com a bola?”; “Não sei”; “Fala aí!”; “Estamos brincando de grávida”; “Do que?”; “De grávida, professor”; “Ah, tá”.

Esse acontecimento surgiu como uma onda gigante que balança, agita, sacode o barco, mas não o vira. Mexeu demais com o tripulante mais vívido, bagunçou suas ideias, sentidos, provocou um choque, um abalo, uma contravenção, uma subversão. Perguntas não faltaram no imaginário para entender o momento: “Como pode essas meninas brincarem de grávida?”; “De onde tiraram essa brincadeira?”; “Será que vão perguntar como faz para engravidar?”.

Analisando as vivências do dia anterior, começamos: “Bris, o que vocês fizeram na aula anterior?”; “Jogamos futebol”; “E vocês, Manis?”; “Pulei corda”; “Saris, explica aos colegas o que você produziu com os brinquedos”; “Eu?”; “Sim!”; “Ah, não”; “Está com vergonha?”; “A gente brincou de grávida com a bola”; “Como?”; “Colocava em baixo da blusa”. Essa fuga causou incômodo não só em mim mas também nas envolvidas. O receio de ser condenada ou julgada veio sorratamente, entretanto, ninguém esboçou movimento ou riso algum. Perceberam que romperam com os ditames de alguns setores sociais, que não cabe aqui destacar, mas vale mencionar que possuem muita força sobre as condutas das crianças, jovens e adultos.

Seguindo a viagem, sopraram os ventos a respeito da compreensão dos intermediários desses encontros entre sujeitos e objetos, que atuam como uma espécie de cupido, tentando romantizar com suas tecnologias mais sofisticadas a relação criança-brinquedo: “Onde vocês descobrem os brinquedos?”; “Como assim?”; “Por onde vocês descobrem que existem determinadas bonecas?”; “Pelos desenhos”; “Pelos comerciais da TV”; “Pelos filmes”; “Pelos amigos”; “*Shopping*”; “Internet”; “Pelos amigos”; “Pela mãe”; “Pelo pai”; “Pela tia”; “Pelo tio”.

Nesses apontamentos, podemos supor o quão influenciadas são as crianças e os adultos pelas imposições e determinações do mercado e das mídias, que constantemente dizem o que tem de ser feito com tais objetos. Diante dessa arbitrariedade, esperamos determinadas coisas com o uso do material, por exemplo, que se golpee a bola com as mãos ou com os pés. Contudo, numa criatividade surpreendente, tudo é ressignificado em meio a situações de total desalinho, que num primeiro momento nos conduzem a tecer falsas moralizações sem ao menos procurar entender o imaginário, a fantasia que perpassa a relação da criança com o brinquedo.

Seguindo a rota marítima nos engajamos num processo de arrecadação de brinquedos junto aos estudantes, pessoas conhecidas, membros da unidade, pois, em virtude dos cortes nos repasses de verba às escolas da rede municipal, a unidade teve de escolher prioridades para uso do orçamento e, infelizmente, os brinquedos ficaram fora da lista.

Atravessados pelos ventos do currículo cultural, o mapeamento novamente assoprou a vela da embarcação. Desta vez, foram disponibilizados mais materiais: *skate*, colchonete, pebolim, bola, corda, raquete e bolinhas.

Neste novo dia, vieram as disputas: “Professor, eles não deixam eu jogar”; “Weslis, por que ele não joga?”; “Ficam dois de cada lado, ele tem que esperar!”; “Aí, agora é ele”; “Professor, olha o que eu tô fazendo”; “O que é isso?”; “Ginástica”; “Quem te ensinou?”; “Foi a Camili”; “Camili, quem te ensinou isso?”; “Eu aprendi sozinha, estou ensinando as meninas”. O uso do colchonete serviu para execução de uma técnica conhecida como “ponte”, no universo da ginástica, porém as meninas não sabiam seu nome, conseguiam apenas realizá-la. Nos primeiros instantes de contato com o *skate*, logo posicionei em pé uma estudante segurando-a pelo braço, assim, aproximaram-se outras para desfrutar da mesma experiência, até que uma delas ficou com medo: “Assim eu não quero!”; “Tá, e como você quer?”; “Pode ser sentada”; “Então tá bom”; “Empurra aí, meninas!”; “Cuidado com a mão!”. Após algumas tentativas, a corda apareceu com outra

função: “O que vocês estão fazendo agora?”; “A Nicolis puxa a gente pela corda”; “Agora é minha vez”; “É uma vez de cada?”; “É!”; “E a Isis, já foi?”; “Não, ela tem medo”. Novamente, as fronteiras foram redimensionadas, aquilo que faz parte da ginástica se torna brincadeira, uma paisagem transgressora, pois soa aos cantos, principalmente nas formações docentes, a ginástica de forma utilitária, no máximo, como um esporte.

Nessa mesma flutuação seguiu o uso da corda, que se estendeu a outra finalidade, deixando de ser somente para pular e bater, e recebeu um novo significado. No balanço das águas, a agitação toma conta e embarça a viagem. Expostos à imagem das bonecas pertencente ao universo das crianças, suscitou alguns alvoroços: “Como é a maioria das bonecas?”; “Quem elas lembram?”; “Ah, parece um bebê”; “Eu tenho a Baby Alive”; “Como ela é?”; “Ela parece um bebê, come e faz cocô”; “Ah, como assim?”; “É comida de verdade?”; “Não, é uma massinha”; “Tem a Annabelle, ela é assustadora, tem uma faca, uma cicatriz no rosto, é ruiva”; “Tem o Chuck também”; “A risada dele é maligna, ele tem faca, uma cicatriz no rosto”; “Como é uma risada maligna?”; “É assim, ó”. As imagens de Annabelle e Chuck foram postas na tela, de imediato alguns deram gritos, outros riram em virtude do barulho: “Por que tanto medo?”; “Eles são maldosos”; “Pensando que os bonecos representam as pessoas, gente que tem cicatriz no rosto é assustadora?”; “Não tem nada a ver”.

O raso mergulho descritivo da boneca disparou outros questionamentos: “Existem bonecas que se assemelham a bebês meninos?”; “Não sei”; “As minhas parecem com meninas”; “Tem as Bebês Reborn”; “O que são?”; “Elas parecem bebê de verdade”; “Existem bonecas negras?”; “Existe sim, eu tenho uma”; “Mas a maioria é branca”; “É, isso é”; “Professor, existe boneca japonesa?”; “Pesquisa aí, professor”; “Não sei, vamos ver”; “Essas bonecas parecem com a que vocês têm em casa?”; “Não tem nada a ver”; “Será que parecem com os japoneses?”; “Parecem”.

Em meio a essas problematizações dos marcadores de gênero e etnia colados nas bonecas, criou-se a esperança em desnudar algo que parece ser tão natural no meio desses objetos. A não presença ou pouca presença de certas pessoas na representatividade desses objetos muitas vezes passa despercebida. A expressão de um dos alunos corrobora essa ideia: “É mesmo, né? Tem pouca boneca negra.”; “Eu não conheço boneca menino”. Essa paisagem precisa mais do que nunca sofrer alguns questionamentos no sentido de identificar e desmontar algo que aparentemente se apresenta como normal nas práticas sociais das crianças. Essa naturalização dos produtos infantis pode, em certa medida, tornar as relações entre as pessoas cada vez mais conflituosas, provocando um

fortalecimento do não reconhecimento da multiplicidade de sujeitos e grupos presentes na sociedade.

Esse debate deixou no final a pergunta “Por que isso existe?”, um questionamento mais do que válido, passível de diversas respostas, apontamentos, porém deixou-se para que cada um realizasse sua consideração. Desta forma, dentre tantas possibilidades de leitura, mareamos em meio a tantas interrogações, despertando uma atenção até então ainda não vista pelas(os) estudantes no ambiente educacional a respeito dos brinquedos utilizados quase diariamente. Tal análise foi agraciada pela interpretação dos próprios registros produzidos pelos(as) estudantes a partir do que tinham em casa ou visto nas imagens postas.

Atravessando as correntezas marítimas das surpresas infantis, a arrecadação de brinquedos seguiu insistentemente. Quando obtivemos a quantidade adequada, nós os disponibilizamos para a realização de brincadeiras.

A retirada dos brinquedos das caixas trouxe uma tempestade de encontros. A embarcação navegou com vários abalos, instabilidade total, não foram poucas as produções com os objetos. Cada criança conectada às suas imaginações. Milenis pegou os bonecos e os fez de bola, chutava para todos os lados. Paulis tomou conta do dinossauro e do avião: “O que você está fazendo, Paulis?”; “Brincando de pré-história, o avião viaja até lá para pousar no passado”; “Como você sabe que o dinossauro é da pré-história?”; “Eu vi no desenho”.

Alguns materiais eram novidade para os viajantes da jornada, que, ao tomarem contato com o que foi arrecadado, ampliaram seu repertório sobre os brinquedos: “Que brinquedo é esse?”; “É bola que pula”; “E tem de usar esses equipamentos aí?”; “Sim, é para proteger”. Numa conversa com a doadora<sup>30</sup> dos brinquedos, a surpresa também não foi pequena: é um Pogobol. Viu que as crianças produziram suas práticas desviando artefatos de outro brinquedo, pois os equipamentos de proteção eram pertencentes aos patins e não ao que estava em uso.

A produção com bonecas, da mesma forma, causou um turbilhão, meninos e meninas se entrecruzaram, banharam as brincadeiras com suas invenções: “Enfermeira”; “Hã?”; “Estamos brincando de enfermeira”; “A Julis leva a Manis no médico, ela tá passando mal”; “O que mais vocês estão fazendo?”; “Mamãe e filhinha”; “E como é?”

---

<sup>30</sup> Conversa com a professora Jacqueline Martins, realizada num dos encontros do GPEF, tomando como referência os registros das aulas.

“Só tem menina?”; “Não, o Agnaldi e o Gabrieli entraram na brincadeira”; “O que eles fizeram?”; “O Gabrieli fez comida e passou roupa, o Agnaldi só fez comida”.

“Olha.” “O quê?” “A florzinha.” “É o nome dela?” “Sim.” “De onde você a conhece?” “Do Cartoon Network.” “Paulis, você brinca de boneca?” “Sim, eu brinco, brinco com meu irmão.” “E você gosta da Florzinha?” “Gosto, ela é das Meninas Superpoderosas.”

“Meninas, o que vocês estão fazendo?”; “Piquenique”; “E como é?”; “Ela é mãe, ela é filha, ela é mãe da mãe”; “E não tem pai?”; “Tem, é o Gabrielis”; “Gente, o que é isso, não vai quebrar o bambolê?”; “É o trem”; “Trem?”; “A gente coloca o bambolê em quem tá na frente e segura, aí a pessoa corre puxando”. Com outro grupo, entrou em voga a brincadeira de mamãe e filhinha: “O que vocês estão fazendo, meninas?”; “Mamãe e filhinha”; “E como é?”; “A Julis é bebê e bagunça muito”; “E quantos anos ela tem?”; “Ela tem dois anos”; “Quem mais?”; “Tem a Belis, ela é calminha, chora muito para comer e brincar”; “Eu bati com a varinha mágica na cabeça e fui levada ao médico pela Luana”; “Ela era o que sua?”; “Era minha mãe”.

Diante de tantas construções, fluxos, agenciamentos e trânsitos, a viagem segue longe de uma rota *a priori*. A brincadeira de casinha ganhou outras possibilidades: “Meninas, o que vocês estão fazendo?”; “A Laris é minha vizinha”; “Na minha casa tem boneca, panelinha para fazer comida”; “Coloquei um teto e instalei uma TV na minha casa”; “Coloquei um telefone para falar com a Laris”.

Começando a aula, Yorrans me procurou para falar algo que acontecera em sua casa: “Professor, menina pode brincar de carrinho?”; “Por quê?”; “Eu estava brincando com meu primo em casa, daí ele disse que menina não pode brincar de carrinho”; “Eita”; “Pessoal, menina pode brincar de carrinho?”; “Sim, pode”; “Eu vi uma mulher na rua dirigindo, então pode”; “Minha mãe dirige”.

Essa discussão, surgida inesperadamente, desbancou outra estrutura discursiva que posiciona a mulher numa situação socialmente desfavorável, que impregna as brincadeiras infantis com tanta naturalidade, marcando negativamente quem decide subvertê-la, pois aquela que se arrisca a fazer parte de tal território recebe nomes nada agradáveis.

Esse enfrentamento aos discursos que normatizam as brincadeiras também passou pelas práticas com bola, servindo para derreter ideias excludentes, que deixam

determinadas pessoas em condição de destaque, ao passo que desconsideraram a produção de outras: “Professor, eles não deixam eu jogar”; “Vamos lá”; “Meninos, a Manis quer jogar”; “Ela não sabe”; “Sei sim, eu jogo com meu tio”. No final da aula dialogamos sobre a vivência: “E como foi o jogo?”; “Eu defendi umas 32 vezes”; “Deslizei para derrubar o Brayannis e pegar a bola”; “Defendi o chute da Manis”; “É verdade”; “Eu dei vários olezinhos”; “Elas conseguiram jogar?”; “Sim”.

O conflito banhou também a relação entre aqueles com experiências diferentes no tratamento com a bola: “O que vocês estão jogando?”; “Futebol”; “Eles roubam”; “Por quê?”; “Eles pegam com a mão”; “E não pode pegar com a mão?”; “Não”; “Então fala para ele não pegar”; “Professor, o Brayannis não deixa eu jogar”; “Por que, Brayannis?”; “Ele faz gol contra”; “Mostra para ele onde tem de fazer gol”; “Tá bom, a gente faz gol ali”.

Mesmo com tanto brinquedo disponível, algumas criações sem materiais tomaram conta da aventura, atravessaram as práticas sem pedir licença. Quando disponibilizei os brinquedos, cheguei a pensar que todas as crianças se envolveriam. Porém, de maneira arisca, algumas fugiram para outros lugares, nos deixando com mais dúvidas: “Meninas, o que vocês estão fazendo?”; “Brincando de top3”; “Top3, o que é isso?”; “É da Chiquititas”; “São três meninas, elas controlam os lugares, vê se está limpo”; “O que mais elas fazem?”; “Vê se está organizado”; “Elas não gostam de sujeira”; “Não gostam de bagunça”; “Fazem dieta para não engordar”; “Nossa, elas fazem tudo isso?”; “Fazem”; “E vocês, fazem dieta?”; “Eu não”; “Vocês acham que a pessoa pode ser gorda?”; “Pode, olha a Liris” “Não tem problema”.

Numa outra data, momento de disponibilidade apenas de bonecas e tatames, o inesperado novamente floresceu. Os tatames, inicialmente separados para forrarem o chão, ganharam outro contraste, viraram casinhas: “Professor, os meninos estão derrubando a nossa casinha”; “O que tem na casinha?”; “Não tem nada”; “Então bota as bonecas aí”. Os meninos persistiram em participar da brincadeira de casinha, assumindo o papel de derrubar o que se construía à medida que se jogavam sobre os tatames, aglomerando-se com quem estava no interior. Nessa movimentação, pegavam as bonecas para jogarem um no outro.

Circulando por outros ambientes da escola, a fim de produzir outras possibilidades de brincar, permanecemos na sala de aula. Empurradas as carteiras e cadeiras para o canto, disponibilizaram-se apenas brinquedos com os quais as meninas tiveram maior afinidade, poucos meninos se arriscaram com o que foi oferecido, a maioria caçou na caixa algo que

não tivesse relação alguma com elas ou ficou sem brinquedo, correndo pela sala, subindo e descendo das mesas: “Weslis, pega a boneca”; “Eca, eu não, não gosto”; “Você acha que menino pode brincar de boneca?”; “Pode”; “E por que você não brinca?”; “Porque eu não gosto”; “Sofis, do que você está brincando?”; “Brincando de mercado”; “E vocês aqui, o que vocês estão fazendo?”; “Mamãe e filhinha”; “E tem de fazer o quê?”; “Pegar as bonecas e dar comida”; “Gente, os meninos podem brincar com bonecas?”; “Os meninos não sabem brincar, eles batem nas bonecas”; “Eles quebram”; “Meninos, é possível brincar sem quebrar?”; “Sim”; “Paulis e Pedris brincaram e não quebraram”; “Pedris, o que vocês faziam com as bonecas?”; “A gente fazia comidinha e organizava as bonecas”.

A visão ficou comprometida, embaralhou a paisagem outra vez. Aquilo que planejei não se concretizou, a produção das brincadeiras com bonecas por parte dos meninos ficou guardada no porão da embarcação, não se projetou conforme o esperado. Sua desenvoltura se fez com maior destaque quando houve a distribuição de todos os brinquedos, a interação entre meninos e meninas se esparramou pelo espaço, abrilhantando o inesperado, transcendendo a imaginação de todos.

Observando as recorrentes situações dessa brincadeira, discutimos sobre as condições de moradia e alimentação na sociedade. “Gente, todo mundo tem casa para morar?” “Não, tem gente que mora na rua.” “Será que todos têm comida?” “Não, tem gente que precisa de ajuda.” “Por que será que essas coisas acontecem?” “Porque elas não têm trabalho.”

Neste mesmo mergulho social, flutuamos sobre a saúde na comunidade. A entrada no assunto foi permitida em virtude das recorrentes aparições dos personagens de médico e enfermeira: “Meninas, vocês estão fazendo o quê?”; “Brincando de médica”; “Como é isso?”; “A gente vê se as bonecas estão doentes”; “Quem aqui já foi ao médico?”; “Eu”; “Existe algum hospital na nossa comunidade?”; “Não existe”; “Existe”, “Não, não tem, professor”.

Além do tema turbulento para o povo da região, também imergimos na seara da segurança pública. A análise foi proporcionada após a explanação de uma das brincadeiras desenvolvidas com as bonecas: “A Julis era muda, foi sequestrada por um homem quando fugiu de casa”; “Nossa!”; “Daí, quando foi tentar fugir do ladrão, caiu no mar”; “Eita”; “Ela passou mal e foi ao médico”; “Quanta coisa, hein?”; “Por que será que as pessoas sequestram?”; “Sequestram para ganhar dinheiro”; “Sequestram para ganhar

celular”; “Daí a polícia prende o ladrão”; “Quem é o tipo de pessoa que é sequestrada?”; “Sei lá”; “Quem tem dinheiro”.

Ainda nessa questão, mareamos as ações policiais, porém, a partir de outro disparador, a brincadeira de Naruto: “Guis, do que você estava brincando?”; “De Naruto”; “Como era?”; “A gente fez a batalha shuriken e a batalha jutsu”; “E como era isso?”; “Tinha o bem e tinha o mal”; “O Ezis era do bem e tinha de pegar quem era do mal, quem fosse pego virava do bem e tinha que ajudar a pegar”; “Tipo polícia e ladrão”; “Nessa relação polícia e ladrão, quem é do bem e quem é do mal?”; “Ah, a polícia é do bem e o ladrão é do mal”; “Será que todas as coisas que a polícia faz são do bem?”; “A polícia é a lei” (fala discente). “Às vezes, ela prende achando que uma pessoa é ladrão”; “E quando mata alguém, é ser do bem?”; “Não”; “A polícia já me parou saindo da escola” (fala docente). “A polícia parou dois caras na minha rua, apontou arma para eles”; “Isso é ser do bem?”; “Não”.

Contudo, não podemos deixar de mencionar que este trabalho só foi possível graças às discussões tecidas com os(as) companheiros(as) do GPEF. Os primeiros embates foram suscitados graças a dois textos. Um deles é *Educação física cultural: carta de navegação*. Nele, o autor oferece ao professor que busca colocar em prática o currículo cultural elementos que orientam a organização e o desenvolvimento das ações pedagógicas. A maré também nos levou ao texto *Educação Física na área de linguagem*, um documento que traz a produção de alguns significados associados à inserção do componente na área das Linguagens, tentando abarcar possibilidades que estreitam essa relação, além de potencializar formas de fazer o currículo cultural de Educação Física.<sup>31</sup>

Além desses dois recursos, tivemos também *A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que fazemos o que fazemos?* Tomando como referência as contribuições filosóficas deleuze-guattariana, o autor faz uma breve análise das forças que influenciam a prática curricular de quem busca desenvolver a Educação física cultural nas escolas. Em *Educação Física cultural: navegando pelos territórios-mares da tematização e da problematização*, o autor agita as águas armazenadas nos poços da tematização e da problematização, conceitos caros do currículo cultural, referenciando-se em Deleuze e Guattari, Derrida e Foucault. Por último, não menos importante, *O registro e a avaliação no currículo cultural de Educação Física: reorganizando a rota ao navegar por novos ‘mares’* discorre sobre as orientações possíveis que professores e

---

<sup>31</sup> Texto disponível em: <[www.gpef.fe.usp.br](http://www.gpef.fe.usp.br)>.

professoras podem produzir em suas práticas pedagógicas com base nas informações advindas dos estudantes, mediante as situações geradas pelas problematizações e tematizações, sinais localizados nos registros confeccionados nas aulas.

Por ora, as experiências desenvolvidas e proporcionadas nessa grande navegação aqui encarada como currículo passaram por várias agitações, incertezas, fluxos. Viajamos (crianças e eu) por mares intempestivos, seguindo uma rota incalculável e sem fim prévio, reorientada a cada dia da viagem, impulsionada pelos princípios e elementos didáticos do currículo cultural, bem como pelas belíssimas conversas com companheiros(as) de luta por uma educação e uma sociedade mais justas e democráticas.

## **Relato 9**

### **Dançando pelo Brasil**

Nós, os professores da Escola Estadual Alcides da Costa Vidigal, elegemos como tema norteador das nossas ações didáticas a diversidade cultural brasileira. Durante as reuniões de planejamento, discutimos a organização e as possibilidades de realização do trabalho em todas as áreas do conhecimento. Decidimos que cada ano do ciclo ficaria responsável por uma região brasileira e que os componentes curriculares Arte e Educação Física abordariam em suas aulas as práticas de todas as regiões, pois assim ampliaríamos e aprofundaríamos o conhecimento sobre a diversidade cultural brasileira em todos os anos do ciclo. Para o trabalho das professoras de sala, as regiões ficaram definidas da seguinte forma: 1º anos – Região Sul; 2º anos – Região Centro-Oeste; 3º anos – Região Sudeste; 4º anos – Região Norte e 5º anos – Região Nordeste. Também acordamos que ao final do semestre realizaríamos uma apresentação com a temática da diversidade cultural brasileira, e que para essa apresentação cada ano do ciclo apresentaria práticas da região que foi estudada.

O presente texto relata as experiências das aulas de Educação Física com as cinco turmas de 1º ano da escola (A/B/C/D/E), pois eu fui a professora de todas as turmas desse ano do ciclo. Para dialogar com o projeto da escola, selecionei a dança como manifestação cultural a ser estudada, pois acredito que essa é uma prática corporal muito diversa em nosso país e que poderia contribuir com os alunos na construção do conhecimento sobre a diversidade cultural brasileira. A escolha dessa manifestação deu-se por dois motivos: o primeiro baseou-se nas observações que venho fazendo sobre as práticas corporais dos alunos e da comunidade em que a escola está inserida, por meio das quais identifiquei

que as danças estão presentes em vários momentos da escola, como recreio, entrada e saída, pois os alunos estão com seus aparelhos eletrônicos tocando músicas. O segundo motivo está relacionado à tentativa de romper com a ideia de que as aulas de Educação Física para os 1<sup>os</sup> anos devem ser baseadas apenas nas brincadeiras. Sim, as brincadeiras ocupam boa parte do tempo das crianças, mas estas também praticam e conhecem outras manifestações da cultura corporal, como as danças, as lutas e os esportes. Logo que apresentei minha proposta ao grupo de professores, alguns não gostaram, argumentaram que o tema deveria ser as brincadeiras das diferentes regiões do país, partindo da ideia de que as práticas corporais das crianças de 6 anos devem ser as brincadeiras. Porém, mantive minha proposta, apresentando meus argumentos e o que eu pretendia trabalhar. A minha tomada de decisão também está ancorada na ideia de que dentro do componente curricular Educação Física, quem deve decidir ou não as proposições de trabalho são os professores de Educação Física da escola em que o trabalho acontecerá e não outros agentes da escola ou de outros locais.

Nos últimos anos, as músicas estão compondo cada vez mais o universo das crianças e jovens. Com os avanços da tecnologia é muito comum vermos crianças e jovens com seus celulares, iPads, iPods e *tablets* ouvindo músicas. É prática comum entre esses grupos assistir, divulgar e publicar passos de danças e coreografias na internet, assim como realizar as danças em seus momentos de lazer e em espaços fora da escola. Observei também entre meus alunos dos 1<sup>os</sup> anos, que alguns deles têm celulares, mas não com linha para poderem se comunicar com as famílias, e sim apenas com recursos para tirar fotos e ouvir músicas. A partir dessas observações, como não abordar essa manifestação da cultura corporal com esses alunos?

A coordenação e a direção da escola concordaram com o meu plano de ensino, mas para alguns professores tudo ficou pior quando apresentei que, entre os ritmos que estudaríamos, estava o *funk*. Por diversos motivos o *funk* não é bem visto por alguns grupos sociais, porém no meu entendimento ele é um ritmo que representa muito a Região Sudeste, pois São Paulo e Rio de Janeiro são grandes produtores dessa manifestação, além do ritmo ser reconhecido mundialmente como brasileiro. O trabalho não focaria apenas no ritmo *funk*, mas também as possibilidades de dançá-lo. Outras práticas corporais já sofreram muitas críticas por conta do grupo social que as praticam ou pelo local em que foram criadas. Hoje temos o *funk* como grande protagonista dessa condição, porém já foi assim com o *rap*, com o samba e outras danças que representam os grupos sociais subjugados.

Após a identificação de como as músicas e as danças estão presentes na sociedade brasileira e na realidade dos alunos do Vidigal, resolvi trazer as danças para as aulas de Educação Física com a intenção de conhecer um pouco melhor como essa manifestação acontece em outros locais do nosso país. O trabalho com as danças dentro da escola quase sempre acontece apenas nos momentos de ensaios para festas e apresentações. Pouco observei sobre o estudo das danças que contribua com o processo de leitura dessas práticas corporais. Organizei meu trabalho de forma que os conhecimentos adquiridos nas nossas aulas contribuíssem com o modo que os estudantes compreendem o que é dançar e para que passem a construir suas próprias formas de dançar, tentando romper com a reprodução de movimentos e de coreografias prontas. Dessa forma tentei construir nosso percurso de um jeito que as construções das possibilidades de dançar e o conhecimento das diferenças que existem com relação às danças fossem respeitados e valorizados. Com essa intenção, os objetivos do trabalho realizado foram:

- atuar de modo a superar os estereótipos e preconceitos que acompanham as produções culturais dos grupos minoritários relativos à dança;
- conhecer as diferentes manifestações de danças existentes no Brasil, compreendendo a diversidade cultural como forma de expressão de um povo;
- conhecer, ressignificar, aprofundar e ampliar os conhecimentos dos alunos em torno da manifestação corporal dança;
- cultivar e valorizar a cultura rítmica brasileira ampliando o conhecimento a respeito das danças pertencentes à cultura popular, contribuindo para sua preservação e desenvolvimento;
- identificar a dança como opção de lazer de acordo com interesses do grupo, planejando, organizando e executando, de forma autônoma, atividades que incluam essas manifestações nos momentos de lazer;
- reconhecer algumas possibilidades de se realizar as danças (coreografadas, circular, casal e improvisado);
- reconstruir e vivenciar as danças propostas em conformidade com as características do grupo e da dança;
- identificar as características das danças brasileiras, bem como seus participantes, reconhecendo as formas (vestuário, ritmo, instrumentos, passos etc.) e origens (contexto sócio-histórico e cultural) dessas manifestações como fenômeno cultural;

- vivenciar processos de criação e improvisação das danças dos ritmos estudados.

Minha primeira ação de mapeamento dos conhecimentos dos alunos acerca do tema que estudaríamos aconteceu no baile de Carnaval no início do ano. Com a intenção de observar o que os alunos já conheciam de danças, preparei uma seleção de músicas com os diversos ritmos que estão relacionados às manifestações de Carnaval em nosso país: samba-enredo, marchinhas de Carnaval; pagode, samba, axé e algumas músicas que não estavam relacionadas diretamente com o Carnaval, mas que tinham coreografias que estavam na “moda”. Observei no baile que durante as músicas de ritmos pouco conhecidos pelas crianças, elas faziam trezinhas, rodas para dançar no centro, ficavam paradas ou vinham me pedir para trocar a música e solicitavam as que elas queriam. Já quando as músicas da “moda” tocavam, as crianças dançavam animadamente, na sua maioria repetindo coreografias dos cliques ou as danças apresentadas pelos cantores ou bandas. Essa observação me mostrou o quanto nossas danças estão sendo influenciadas apenas pelas mídias, deixando de lado o processo criativo e expressivo dos sujeitos. Registrei no meu caderno que esse era um dos pontos importantes para trabalhar com os alunos, mas tinha clareza das dificuldades, pois o alcance das mídias é bem maior do que nossas ações na escola. Porém, tive certeza de que seria importante tentar discutir essas questões com os alunos, e fui pensando em como levar essas discussões para as aulas.

Após essa atividade certifiquei-me de que estudar as danças brasileiras em nossas aulas seria interessante para os alunos, pois com nossos estudos eu pretendia ajudar os estudantes a conhecer o que dançar pode representar para diversos grupos da cultura brasileira e para eles mesmos.

Iniciando as aulas, levantei algumas questões sobre o que os alunos conhecem sobre as danças: onde eles dançam; quando dançam; por que dançam; quem na família deles dança etc. As respostas caminharam na direção das danças nos momentos de lazer, para se divertir e brincar e em festas, churrascos, aniversários e comemorações nas escolas.

Continuando minhas ações do mapeamento, era o momento de perceber como eles dançavam, pois no baile eu havia tido uma visão geral do comportamento de vários grupos, e agora era o momento de observar como esses alunos significavam as danças. Novamente levei para a aula uma atividade com vários ritmos musicais, mas agora era um pouco diferente da proposta do baile de Carnaval. Levei uma diversidade muito grande de músicas, de outros países (tarantela, dança do ventre, tango), ritmos que se

dançam em casais, danças com coreografias, danças de improviso, e fui observando os comportamentos dos alunos em cada uma das músicas apresentadas. Algumas crianças dançavam todos os ritmos da mesma forma, havia as que dançavam apenas o que já conheciam, outras, mais desinibidas, inventavam movimentos de acordo com a música, e algumas até arriscavam fazer duplas para as danças que eram realizadas assim. Essas observações serviram de inspiração para minhas novas ações didáticas nas aulas.

Como percebi que na atividade da aula anterior algumas crianças ainda estavam tímidas para realizar as danças, pensei em outras possibilidades que pudessem deixá-las mais à vontade. Organizei para as próximas aulas brincadeiras relacionadas a músicas e danças, pois pensei que o aluno mais inibido talvez se soltasse mais pelo estímulo das brincadeiras e, por isso, nas aulas seguintes fizemos brincadeiras como a brincadeira de estátua e a dança da cadeira, práticas muito comuns entre as crianças, e lhes apresentei a dança da vassoura.

Quando apresentei a dança da vassoura, que nenhum aluno afirmou conhecer, mostrei alguns elementos das danças de casal, como as possibilidades de se segurar no colega (posição das mãos das damas e dos cavalheiros), os giros e rodopios e principalmente os ritmos musicais que são dançados nesse formato. Logo de início foi um pouco difícil que meninos e meninas dançassem juntos, pois as piadinhas com relação ao namoro aconteciam e algumas crianças choravam, outras ficavam bravas e ainda tinham as que não queriam dançar mais. Mas durante as atividades algumas conversas acabaram por romper com essa questão inicial. Dentre os ritmos no formato de dança de casal, dançamos o forró, o samba e o fandango gaúcho. É importante lembrar que eu ia apresentando alguns passos, alguns giros, ensaiando alguns movimentos, mas durante a brincadeira cada casal ia construindo sua própria dança. Durante essas atividades, observei que algumas duplas se mantiveram durante todas as aulas e que quando seus participantes eram separados durante a brincadeira, logo tentavam voltar a dançar juntos. Também notei que algumas crianças riam com a presença de ritmos ou de músicas pouco conhecidas, pois procurei trazer a maior possibilidade de músicas para as experimentações nas aulas.

Nesse momento eu já havia organizado meu plano de ensino e era o dia de uma reunião de pais. Como o de costume, fui me apresentar aos pais e falar um pouco sobre o trabalho que realizaríamos nas aulas de Educação Física durante aquele semestre. Ao terminar minha apresentação, logo uma mãe levantou a mão e perguntou: “Não vai ter esse negócio de *funk* aqui na escola, não é professora?”. E eu respondi que o ritmo *funk* é

uma forma de expressão de um grupo social que merece ser abordado na escola sim, e ainda afirmei que existe um grupo que constrói essa manifestação da cultura corporal que ajuda a compor a diversidade cultural brasileira. Dessa forma, a inclusão das possibilidades de se dançar o *funk* acrescentaria aos nossos estudos a possibilidade de conhecimento da diversidade cultural brasileira. Como o objetivo do trabalho não era aprofundar o estudo sobre o *funk*, expliquei um pouco aos pais as diferenças existentes dentro desse ritmo e que o que nós estudaríamos naquele momento seria uma vertente chama *funk comedi*, em que as letras das músicas são apenas brincadeiras e não trazem palavras, apelo sexual ou referência ao tráfico ou uso de drogas. Ao final da reunião, algumas mães da mesma sala me procuraram para dizer que eu estava certa, pois o ritmo *funk* está em toda a parte da sociedade e não há como fingirmos que ele não existe. Acredito que a fala dessas mães legitimaram um pouco mais meu trabalho e me ajudaram no discurso para enfrentar as posições contrárias à presença desse ritmo que vinham de dentro da própria escola.

Nesse mesmo dia, também me procuraram algumas mães, principalmente de meninos (apenas a mãe de uma menina), pedindo que eu deixasse seus filhos fora das aulas porque eles não gostavam de dançar. Novamente argumentei sobre a importância de participar das aulas, pois a Educação Física é um componente curricular que ajudaria seus filhos a conhecer as diferenças que existem em nosso país com relação às danças e, principalmente, destaquei o fato de que eu não estava preocupada que seus filhos aprendessem um jeito certo de dançar. Afirmei ainda que eu não daria nota para os mais habilidosos, mas que meu trabalho ali era principalmente contribuir para que eles conhecessem a diversidade das danças no Brasil, sem a preocupação de se tornarem dançarinos. Dessa forma, combinamos que eles seguiriam participando das aulas da forma que eles pudessem contribuir, sentindo-se à vontade para dançar ou não. Com esse acontecimento, percebi o quanto essa prática corporal ainda carrega consigo uma marca de prática feminina, que por parte dos alunos eu ainda não havia percebido. Então me questionei: “Era um certo preconceito por parte das mães com relação a essa prática ou as crianças estavam realizando as atividades “forçadas” e eu não estava percebendo?”.

Para poder alcançar alguns dos objetivos propostos inicialmente no meu plano de ensino, apresentei aos alunos alguns vídeos com imagens de diversas danças. Enquanto assistimos ao vídeo, fui explicando as possibilidades de se dançar: improvisando, seguindo coreografias, em casal ou em círculos (danças circulares). Nos vídeos todas essas formas de se dançar foram apresentadas, inclusive o mesmo ritmo sendo dançado

de formas diferentes, como o *break*, que apareceu em coreografias e no formato de desafio (improvisado). Durante a assistência do filme, algumas crianças riram ao observar danças como o xaxado, a chula gaúcha e o carimbó. Nesse momento, fiz algumas intervenções no sentido de mostrar que estamos rindo porque nós não conhecemos aquelas danças, e que dessa forma estamos desvalorizando o que os brasileiros de outras regiões estão produzindo. Foi legal observar o comportamento dos alunos enquanto assistiam ao filme; mesmo em ritmos desconhecidos, eles se mexiam nas cadeiras, dançando de diversas formas as músicas/danças que estavam sendo apresentadas.

Pensando em aprofundar o conhecimento dos estudantes a respeito das danças, realizei uma atividade de reconhecimento dos ritmos. Selecionei músicas que representassem bem (no meu entendimento) um determinado ritmo musical e fomos conhecendo um pouco melhor cada um dos ritmos apresentados, como algumas letras das músicas, os instrumentos utilizados em cada ritmo, os principais passos. Fiquei impressionada com a fala de alguns alunos, que reconheciam instrumentos, conheciam letras das músicas e relacionavam as músicas e os ritmos a ações de sua vida. Um aluno reconhecia muito bem os instrumentos musicais e eu perguntei como ele os conhecia. Ele me respondeu que era porque seu pai era da torcida Morro da Fumaça e que ele ia junto e tocava os instrumentos com a torcida. Outra aluna conhecia a música “Menino da porteira”, não muito presente no seu cotidiano, mas porque já havia assistido ao filme que leva esse mesmo nome e conta a história da música. Um outro aluno contou que seu avô ouvia bastante aquele tipo de música, o sertanejo de raiz, quase todos os dias.

A partir dessa atividade, lembrei-me que tínhamos a bandinha da escola e resolvi então que experimentaríamos uma vivência de dança com nosso próprio som. Confesso que foi um pouco difícil a atividade, mas foi muito interessante. No primeiro dia, a briga para tocar o tambor foi maior do que a própria aula, mas conseguimos nos organizar de forma que todos experimentassem tocar todos os instrumentos. Durante essa aula, muitos alunos tocaram um instrumento musical pela primeira vez, enquanto outros já ensinavam os colegas e apresentavam a eles o nome dos instrumentos e como se toca. A dança que eu havia proposto praticamente não aconteceu, pois o interesse em tocar os instrumentos era maior do que dançar o som que ali era produzido. Também temos que levar em conta que o som produzido ali não era muito fácil nem interessante de se dançar. Mesmo assim, ora um aluno, ora outro tentou realizar alguns movimentos de acordo com o que seus colegas tocavam.

Como eu já havia apresentado nos vídeos um pouco das danças típicas das regiões brasileiras e falado um pouco sobre algumas possibilidades de se dançar, organizei o trabalho por regiões, tipos de dança e possibilidade de se dançar, de forma a contemplar a maior diversidade de conhecimento possível a respeito das danças brasileiras. Esse recorte foi feito por mim com base nos conhecimentos que fui adquirindo durante a realização do trabalho através das pesquisas, leituras, vídeos, conversas com pessoas da área de dança. Deixei bem claro para os alunos que existem outras danças, assim como outras possibilidades daqueles grupos se expressarem, mas, pensando em organizar um recorte para a realização do trabalho, foi assim que eu o organizei:

REGIÃO	RITMO	POSSIBILIDADE DE SE DANÇAR	TIPO DE DANÇA
NORTE	Boi-bumbá	Circular/coreografia	Folclórica
NORDESTE	Frevo	Coreografia/improviso	Social
NORDESTE	Axé	Coreografia	Social
NORDESTE	Xaxado	Coreografia	Social
NORDESTE	Forró	Casal	Social
SUDESTE	Funk	Coreografia e improviso	Social
SUDESTE	<i>Hip-hop</i>	Coreografia e improviso	Social
SUDESTE	Samba	Casal/improviso	Social
CENTRO-OESTE	Sertanejo	Coreografia/casal	Social
CENTRO-OESTE	Catira	Coreografia	Folclórica
SUL	Fandango gaúcho	Casal	Social
SUL	Rancheira	Casal	Social

É interessante ressaltar que priorizei no trabalho com os 1<sup>os</sup> anos realizar as danças que classifiquei como danças sociais, pois um dos objetivos era discutir com os alunos nossas possibilidades de criação de danças para que possamos utilizar novas formas de dançar em situações de nosso cotidiano, como festas, aniversários, churrascos, entre outras ocasiões em que, segundo os alunos, eles dançavam.

Durante o estudo dos ritmos selecionados, eu apresentava um vídeo com imagens da dança, ouvíamos algumas músicas que representavam aquele ritmo, experimentávamos os passos daquele ritmo e construíamos nossas possibilidades de dançar. Enquanto assistíamos aos vídeos, tentei proporcionar aos estudantes momentos de leitura dessas práticas corporais, isto é: eu pedia aos alunos que observassem quem são

as pessoas (homens, mulheres, crianças, idosos) que estavam dançando, quais as roupas usadas, em quais espaços as danças aconteciam, quais materiais/adereços eram utilizados, quais os movimentos mais importantes. Esse exercício de observação de quais eram os grupos que produziram aquelas práticas corporais foi muito interessante, no meu entendimento, pois nos ajudou a aprofundar os conhecimentos dos alunos a respeito das danças abordadas e de quem são os sujeitos que constroem e praticam aquelas danças.

Nas danças coreografadas, iniciávamos com a coreografia original da música e, em vários momentos, tentávamos desconstruí-la. Mas confesso que não foi um exercício fácil. Com os ritmos que os alunos não conheciam muito, como o axé e o frevo, os processos de criação das próprias coreografias aconteceram com mais liberdade, pois os alunos apresentavam alguns passos para a composição da dança. Já nos ritmos com as músicas mais conhecidas, praticamente não conseguimos mudar muito os passos, até porque utilizamos algumas letras que dizem o que precisa ser feito durante a dança. Quando isso aconteceu, procurei valorizar também alguns itens importantes nas danças coreografadas, como cada um realizar seu movimento no tempo certo, ao mesmo tempo, ou para o mesmo lado, abordando um pouco mais as questões técnicas das danças. Nesses momentos, notei novamente como a mídia consegue ser superior às nossas ações na escola.

Nas danças de improviso estudamos duas possibilidades: dançar à vontade, criando os passos de acordo com o que sente ao ouvir a música (os alunos apontaram que é assim que se dança na “balada”), e dançar no formato de desafio. Os desafios aconteceram nos ritmos *break* e *funk*. Quando a proposta era de desafio, os alunos se desafiavam durante as aulas, compondo seu próprio repertório de movimentos. Foi interessante perceber como os filmes que trouxeram imagens dessa modalidade de dança atraíram os alunos. A questão da competição deixava os alunos muito envolvidos. Os desafios de *funk*, conhecidos como batalha do passinho, estavam acontecendo em um programa de televisão que os alunos assistiam, e muitas vezes eles remetiam ao que tinha acontecido no programa durante essas aulas.

Nas danças de casal, os alunos organizavam seu próprio jeito de dançar, mas utilizando os elementos estudados. Foi interessante perceber como as questões iniciais sobre a formação dos casais não apareceram mais durante as aulas.

Quando estudamos as danças pertencentes à região Norte do Brasil, estudamos especificamente o boi-bumbá, presente no Estado do Amazonas. Apesar da existência dessa atividade folclórica em outros Estados e Regiões do País, entendi que as

particularidades que existem sobre essa prática naquele estado ampliariam os conhecimentos dos alunos sobre a diversidade cultural que estávamos estudando. A existência de uma rivalidade entre os bois Garantido e Caprichoso, a existência de um espaço para a festa, o Bumbódromo, a divulgação dessa festa na televisão aqui da nossa região, enfim, acreditei que nos debruçarmos sobre esse tema especificamente seria mais interessante, pois aprofundaríamos mais nossos estudos sobre essa prática cultural que está um pouco distante da nossa realidade.

Durante as vivências, utilizamos músicas de grupos da região que retratam bem essa disputa entre os bois e nos organizamos em dois grupos: o do Boi Garantido e o do Boi Caprichoso. Para as experimentações das danças do boi-bumbá, utilizamos os bois produzidos para a apresentação das turmas dos 4<sup>os</sup> anos, pois, na apresentação final, cada ano do ciclo apresentaria uma dança de um ritmo pertencente à região que foi estudada em sala de aula com as professoras polivalentes. Cada aluno pôde escolher a qual Boi iria pertencer, em geral as meninas escolhiam o Garantido, por ser vermelho, e os meninos o Capricho, por ser azul, mas alguns não se preocuparam com isso.

Percebi, durante o tempo em que estudamos o boi-bumbá, que as crianças tentavam vir com as roupas da cor do seu Boi. Como o uniforme da escola é azul, diversas vezes as crianças que eram do Garantido tiravam a blusa da escola e ficavam apenas com a camiseta, que é branca, para não parecer que ela estava traindo sua equipe, pois eu havia contado que lá no Amazonas algumas pessoas não usam a cor do Boi rival.

Percebi que pouco abordei o surgimento das danças estudadas, mas acredito que conseguimos discutir um pouco mais o que as danças significam para as pessoas que as praticam, quais os valores e a importância que esses sujeitos dão a essas práticas.

Já que havíamos trabalhado bastante as danças sociais, resolvi organizar uma balada para os alunos. Tendo em vista que nós já havíamos estudado vários ritmos, e me lembrando de que nas falas iniciais os alunos remetiam a festas e baladas, organizei uma baladinha na sala de leitura, com a intenção de observar se as discussões que estavam norteando as aulas seriam colocadas em prática. Dessa forma eu poderia avaliar o que de fato os alunos estavam aprendendo durante nossas aulas. No meu entendimento e através das falas dos alunos ao final da atividade, percebi que algumas coisas estavam mudando, outras nem tanto. Nessa balada, levei apenas músicas que estão no dia a dia dos alunos e notei, como ponto positivo, a participação de todo o grupo, que dançava de diferentes formas. Porém, em algumas músicas, a reprodução da coreografia ainda era feita pela maioria da turma. Em depoimento, um aluno me disse que não sabia dançar uma

determinada música que tocou durante a balada, mas aí ele inventou um jeito. Essa fala me fez acreditar que, para alguns alunos, a proposta de dança como possibilidade de expressão dos seus sentimentos durante a música estava acontecendo.

Para um encerramento do trabalho realizado com as danças que contemplasse o projeto da escola, organizamos a festa “Meu Brasil brasileiro que canta e encanta”. Uma festa em que tentamos apresentar um pouco da diversidade cultural brasileira estudada em nossas aulas. Figurinos, danças, enfeites, comidas, enfim, tentamos valorizar um pouco de cada região brasileira. Durante as apresentações das danças, eu contava um pouco da região e das características da dança que seria apresentada, desde o grupo que a pratica, os figurinos, as letras das músicas, para que os pais também entendessem um pouco mais a diversidade que estava ali presente. Tivemos a apresentação de: sertanejo, fandango gaúcho, rancheira, frevo, samba, boi-bumbá, *hip-hop*, *funk*, xaxado e catira.

Para essa apresentação na festa, organizamos as danças de acordo com as regiões de cada ano do ciclo. Os 1<sup>os</sup> anos apresentaram um fandango gaúcho e uma rancheira, ritmos representantes do estado do Rio Grande do Sul. Para a construção dessas coreografias, utilizei alguns vídeos que apresentavam a dança, já com a coreografia pronta. Porém eram coreografias muito difíceis de realizarmos. A partir daí, construímos nossa coreografia, sempre tentando valorizar as opiniões e sugestões dos alunos.

É interessante observar que algumas mães se envolveram muito no trabalho. Quando começamos a organizar a festa, elas se dispuseram a ajudar e contribuíram costurando todo o figurino das danças (bombachas, saias do frevo, saias do fandango, bermuda para o frevo, roupas para o samba, e até meu figurino foi costurado por elas). É importante ressaltar que essa participação dos pais nas atividades escolares contribui muito para que as ações deem certo, pois o diálogo entre escola e família ajuda a pensar em uma escola que atenda às necessidades e aos interesses dos educandos, e na nossa escola isso acontece frequentemente, os pais estão sempre participando das ações que a escola propõe e promove.

Após a apresentação, a mãe que havia me procurado no início do trabalho pedindo que seu filho ficasse de fora das aulas, veio conversar comigo, dizendo o quanto seu filho havia mudado com relação à prática das danças. Ela apontou que ele está participando mais e demonstrando interesse em atividades relacionadas às danças em casa. Aproveitei para mostrar a ela que o que estudamos nas aulas de Educação Física vai sempre na direção de ajudar os alunos a conhecer um pouco melhor as manifestações da cultura corporal estudada, sem a preocupação de nos tornarmos bons atletas, dançarinos, ginastas

etc. Como era o primeiro ano do filho dela na escola e ela não conhecia o trabalho desenvolvido, afirmou que se sentiu mais segura, pois seu filho era muito tímido.

Avaliando o trabalho realizado, percebo que as danças estão muito presentes no nosso cotidiano, mas que pouco valorizamos essa manifestação da cultura corporal no interior da escola. Foi interessante realizar um trabalho de dança com crianças dessa faixa etária. Mostramos que crianças de 6 anos também possuem conhecimentos além das brincadeiras. Quando um aluno me diz que o que mais gostou no trabalho foi usar a bombacha porque se sentiu um caçador, vejo como a questão estudada sobre quem são os sujeitos que praticam aquelas danças contribuíram para que ele entendesse um pouco mais a diversidade brasileira.

Ao final de todo o trabalho, a fala de uma aluna me fez pensar que o trabalho realizado ajudou as crianças a construir ou modificar suas impressões sobre as danças. “Professora, não existe jeito certo ou errado de dançar... cada uma dança do seu jeito, como você quer!”

## **Relato 10**

### **Quando a mulher continua sendo a “outra” na ginástica rítmica**

Este trabalho foi desenvolvido nas aulas de Educação Física com turmas de 5º ano (relatarei a experiência de uma), na EMEF Raimundo Correia, localizada no distrito do Jardim Helena, Zona Leste de São Paulo, entre os meses de fevereiro e maio de 2016. A escola funciona em dois turnos, manhã e tarde, que acolhem turmas do 1º ao 9º ano. A população da região é composta de sujeitos das variadas camadas sociais e a maioria é migrante da região Nordeste do Brasil. De maneira geral, é possível observar que, enquanto uma parte dos moradores de determinadas localidades da região enfrenta dificuldades no acesso a equipamentos públicos, serviços e infraestrutura, outra parte usufrui de espaços e bens melhores e de fácil acesso.

A ginástica rítmica (GR) ancorou-se no Projeto Político Pedagógico da escola, que nesse ano teve como tema “O reconhecimento e valorização das diferentes culturas presentes na comunidade”, e nos pressupostos do currículo cultural da Educação Física. A intenção foi dialogar com esse tema acerca do reconhecimento da GR, que se mostrou presente no universo cultural corporal dos estudantes. Já o currículo cultural da Educação Física, que se fundamenta nas contribuições da teorização pós-crítica, propõe a tematização das práticas corporais e problematiza os discursos e significados que as

produzem enquanto tais. Isso é feito por meio de atividades de ensino que tencionam o aprofundamento, a ampliação e a ressignificação dos saberes referentes à prática corporal tematizada.

Considerei alguns fatores para a escolha da tematização dessa prática corporal. Um deles foi o ineditismo do estudo da GR com essa turma, que, no ano de 2015, tematizou brincadeiras do universo infantil, *skate* e patins e danças eletrônicas. Outro fator foi uma situação ocorrida no final de 2015, quando um grupo de meninas me questionou, durante o intervalo, o porquê de as práticas corporais tematizadas serem pertencentes, predominantemente, ao universo masculino. No primeiro momento estranhei o posicionamento daquelas meninas, pois procuro ao máximo equilibrar e distribuir os temas da forma mais justa e democrática possível. Porém, incomodado com tal situação, fui rever meus registros diários de anos anteriores, como também conversei com o professor de Educação Física anterior daquelas turmas, e pude constatar que, por mais que o princípio da justiça curricular estivesse presente, a maioria das práticas corporais tematizadas pertencia ao universo masculino, ou seja, a reivindicação das alunas foi legítima.

Outra informação importante é que três bolsistas do Pibid acompanharam essa tematização. Eles atuaram na seleção, apoio e intervenção de situações didáticas diversificadas, como vivências da GR, leitura de textos, análise de vídeos e preparação de entrevista com uma professora da modalidade, nas problematizações sobre gênero e na elaboração de mecanismos de registro e de avaliação do trabalho.

Iniciei com um mapeamento acerca dos conhecimentos referentes à GR com as alunas e os alunos da turma. Para isso, assistimos a três vídeos dessa prática corporal: um tratava de uma apresentação individual no campeonato mundial da modalidade; outro versava sobre um grupo de crianças que realizava gestos técnicos com alguns aparelhos; e ainda havia um que tratava da apresentação coletiva com aparelhos de fitas e bolas. Passada essa tarefa, tivemos uma longa conversa sobre a compreensão da turma com relação à prática corporal. Nesse debate, alguns meninos demonstraram discursos de desvalorização da GR por ela ser uma modalidade praticada majoritariamente por mulheres: “Isso é coisa de mulherzinha” e “Não vou fazer as aulas de ginástica rítmica porque rebola muito”. Isso me instigou a problematizar as questões de gênero junto à turma. Mesmo com esses posicionamentos, percebi, de uma maneira geral, que o grupo havia demonstrado interesse em compreender e vivenciar a GR, pois se tratava de uma prática corporal “desconhecida”.

Com base nisso, o trabalho teve como objetivo ampliar e aprofundar os conhecimentos relativos à GR – buscando compreender, analisar criticamente e, na medida do possível, problematizar os motivos que fizeram essa prática corporal voltar-se somente ao universo feminino –, como também problematizar a identidade feminina na GR e na sociedade mais ampla. O registro do trabalho foi feito por mim em um caderno específico. A cada aula, escrevia os principais acontecimentos e algumas falas dos alunos e alunas. Isso serviu para reorientar o caminho planejado sempre que fosse necessário, para realizar problematizações acerca dos apontamentos feitos e para avaliar o trabalho ao longo de seu desenvolvimento.

Na aula seguinte, fomos à quadra vivenciar a GR. Combinamos, inicialmente, que a vivência dos gestos seria de acordo com que cada aluno e aluna achasse melhor. Apresentei, de maneira bem breve, os aparelhos: corda, maçãs, bola, arco e fita. Assim, trabalharam em duplas, trios, grandes grupos e individualmente. A escola dispunha dos equipamentos da GR (corda, arco e bola). A fita foi confeccionada por mim com fita de cetim e pequenos bastões que a escola adquiriu, e a maçã foi substituída por pinos de boliche de plástico.

Essa vivência inicial serviu também para eu continuar com o mapeamento. Assim pude reconhecer uma aluna da turma que havia acabado de ingressar na escola e que era praticante da modalidade. Por ser nova naquele espaço e estar com vergonha, na aula anterior ela não havia se manifestado. Aos poucos, nessa aula da vivência ela foi explicando e apresentando algumas características da GR. Assim, combinei que na próxima aula ela explicaria e apresentaria alguns gestos e sequências para a turma, como também auxiliaria nos momentos de vivências e no manuseio dos aparelhos.

Na outra aula, retornamos à quadra para continuar com a vivência da GR, agora contando com o apoio da aluna praticante. Inicialmente, ela apresentou uma breve sequência de técnicas e movimentos da modalidade usando a bola, o arco, a fita, a corda e as maçãs. Disse que não havia uma maneira correta de sequência e enfatizou que a coreografia é montada de acordo com a música. Após sua apresentação, as crianças trabalharam em pequenos grupos e a aluna praticante, aos poucos, foi auxiliando os grupos acerca do manuseio dos aparelhos e da realização dos gestos característicos da GR.

Ao final dessa aula, com a intenção de aprofundar os conhecimentos dessa prática corporal, sugeri que as alunas e os alunos pesquisassem sobre a GR e citei como exemplo

de pesquisa as características dos aparelhos (bola, corda, arco, fita e maça) e dos gestos, curiosidades, dentre outros aspectos que julgassem interessantes.

Nesse período, conversei com a professora de Informática Educativa sobre uma possível parceria durante o desenvolvimento da tematização. Ficou acordado que nas aulas de Informática, que as crianças têm uma vez por semana, elas pesquisariam vídeos e páginas na internet que tratavam da GR.

As aulas seguintes foram de aprofundamento dos conhecimentos da GR, por meio de situações didáticas de vivências e de socialização dos nomes e características dos aparelhos pelas crianças, conforme as pesquisas realizadas na sala de informática. Elas continuaram trabalhando em pequenos grupos e individualmente. A dinâmica foi assim: no início das aulas, eu perguntava quem havia pesquisado e encontrado algo novo sobre a GR. O grupo que se dispunha a apresentar, explicava sua pesquisa e, na quadra, apresentava gestualmente as variadas possibilidades de funcionamento daquele aparelho.

Ao longo dessas aulas, ao também pesquisar a GR, encontrei um texto que tratava do reconhecimento da modalidade enquanto prática exclusivamente feminina e mostrava que isso era determinado pelo Comitê Olímpico Internacional. O texto explicava que a GR exige movimentos graciosos, ritmados e delicados e que ninguém melhor que mulheres para realizar tal tarefa. Em uma dessas aulas, fiz a leitura compartilhada desse texto. Essa atividade desencadeou uma problematização acerca da “delicadeza feminina”. Discuti com as crianças que esse tipo de informação reforçava a ideia de um tipo de mulher e que isso levava as pessoas a aceitar esse modelo imposto de feminilidade, como se toda mulher fosse obrigada a ser “delicada”, ou então que essa situação fosse considerada como algo “natural”. Percebi que algumas alunas e alunos demonstraram entendimento sobre aquilo que estava sendo problematizado, enquanto outros permaneciam com as ideias de que a GR é uma prática voltada ao universo feminino, porque “dançar é fácil”. Registrei minhas impressões daquele debate para retomá-lo em outro momento.

Na aula seguinte a essa problematização, visando à ressignificação dos saberes concernentes à GR, propus que a turma assistisse a um vídeo que contrapunha a ideia de que a GR seria uma prática exclusivamente feminina, conforme apontado pelo Comitê Olímpico Internacional. O vídeo mostrava uma GR praticada por homens, com outros tipos de material. Minha intenção com essa atividade foi desestabilizar as representações e significações que reforçavam a GR como território exclusivamente feminino.

Durante o vídeo, um aluno percebeu que os gestos daquela GR masculina lembravam gestos característicos das artes marciais. Então, discutimos sobre as gestualidades “impressas” nos corpos das pessoas: a GR feminina é caracterizada por movimentos “leves, sincronizados e delicados” e a GR masculina, por movimentos “precisos, fortes e incisivos”. A problematização realizada girou em torno dessa diferenciação entre as marcas corporais impressas nos corpos. Nessa atividade, aproveitei para explicar que essas diferenciações, por mais que parecessem “naturais”, elas eram culturalmente construídas ao longo do tempo. Passada essa discussão, partimos para a continuidade da vivência da prática corporal. Fiquei atento para que os grupos alternassem o manuseio dos aparelhos, evitando que ficassem em um aparelho só.

Impelido pelas discussões realizadas nas aulas anteriores e com o intuito de ampliar o assunto, no início de outra aula propus uma questão às crianças: “Por que a GR é praticada exclusivamente por mulheres?”. Ficou combinado que eles e elas deveriam pesquisar sobre isso na sala de informática ou em casa, ou então, entrevistar algumas pessoas que elas conhecessem sobre o tema. A ideia era fazê-las buscar diferentes hipóteses sobre esse questionamento.

Nesse instante da tematização, percebi a necessidade de convidar alguma praticante ou professora de GR que pudesse contribuir para a ampliação e aprofundamento dos saberes referentes a essa prática corporal. Contatei um professor conhecido, que trabalhava no Centro Educacional Unificado (CEU) Três Pontes, localizado na região. Ele me indicou uma professora da modalidade que dava aulas lá. Entrei em contato com ela e, no dia marcado, fui conhecê-la em seu local de trabalho. Na conversa, ela me explicou sua prática na GR, os aparelhos, técnicas e curiosidades referentes à modalidade. Verifiquei a possibilidade de a professora fazer uma visita à escola ou de a turma ir ao CEU para uma vivência e entrevista, a fim de ampliar as significações e representações em torno da prática corporal. Porém, devido a alguns problemas na agenda dela, não foi possível estabelecer esse momento.

Na outra aula, relatei meu diálogo com a professora de GR, expliquei os acontecimentos e o impedimento da visita à escola. Percebi que a maioria da turma ficou desanimada ao saber que não seria possível o encontro. Entretanto, um aluno da turma disse que frequentava esse CEU quase diariamente, participando de outros projetos, e afirmou que conhecia a professora de GR. Sugeri à turma que, caso achassem interessante, o colega realizasse uma entrevista com ela no dia em que a encontrasse por lá. A turma prontamente aceitou a sugestão e, naquele instante, elaboramos coletivamente

algumas questões. Algumas crianças foram fazendo as questões e eu as anotei na lousa. Após essa tarefa, juntamos algumas questões que se aproximavam. No final, o questionário dizia respeito ao início dela na prática, se era necessário fazer balé para fazer GR, se ela gostava do trabalho dela, se ela poderia apresentar outras técnicas de manuseio dos aparelhos e a opinião dela com relação à exclusividade feminina nessa prática corporal.

Neste ínterim, até a aula da semana seguinte, o estudante conseguiu entrevistá-la. Assim, todos e todas assistimos à entrevista realizada com a professora de GR. Ela buscou dar todas as respostas e explicações. Além disso, apresentou uma breve coreografia e explicou as características dos aparelhos. Ao final do vídeo, debatemos acerca do conteúdo. Algumas crianças se surpreenderam com o fato de não precisarem saber balé para praticar GR, pois mesmo que as técnicas sejam aproximadas, cada uma possui suas características próprias.

Outro fato que chamou a atenção na turma foi quando a professora disse que começou a se interessar pela GR durante sua formação universitária. Durante a infância, ela disse que gostava de dançar e que não havia praticado especificamente a GR. Percebi que essa ideia de ser praticante da modalidade para saber ensiná-la estava presente nas significações das alunas e dos alunos durante a fala da professora. Então, problematizei junto à turma essa possibilidade de entrada em qualquer prática corporal e que a pessoa não precisa ser praticante da modalidade para poder ensiná-la. Um aluno apresentou um exemplo que ilustrou bem a situação: disse que seu tio aprendeu a andar de *skate* quando já era adulto e que chegou a fazer algumas gravações de manobras para marcas de vestimentas destinadas ao público praticante de *skate*.

Outro ponto na entrevista que chamou a atenção de alunas e alunos foi ela afirmar que a GR era uma prática destinada ao público feminino, porque envolvia “graça, beleza e movimentos sincronizados”, ou seja, um assunto que já havíamos problematizado em aulas anteriores. Poucas crianças se posicionaram contra aquele argumento apresentado pela professora, perguntando coisas do tipo “Professor, será que ela conhece a GR que os homens fazem?”. Ou, então, dizendo que “nem toda mulher precisa ser delicada”.

Registrei atentamente essa discussão no caderno com o intuito de retomá-la num momento adiante, pois observei que a maioria da turma ainda não havia percebido o teor das problematizações. Minha intenção era tentar atingir o máximo de estudantes sobre aqueles debates, a fim de provocar certas desestabilizações em suas significações e representações. Não estava preocupado em fazer mudanças em suas ideias apenas, mas

sim visava oferecer possibilidades de entendimento de que aquelas situações não eram “naturais”. Então, seguimos para a vivência da GR na quadra, embalada ao som de músicas diversas.

Cabe destacar que, nesse momento da vivência, observei que algumas alunas e alunos já dominavam alguns gestos característicos, o manuseio dos aparelhos e breves sequências coreografadas da GR. Em uma dessas percepções, vi uma aluna explicando e demonstrando para um aluno o gesto de espiral da fita: “É assim que se faz, você tem que mexer a mão bem forte e rápido”.

Na aula seguinte, uma aluna trouxe uma fita fabricada por ela mesma com a ajuda do seu pai. Desse modo, no início a convidei a apresentar sua fita à turma e a explicar como havia feito. Ela disse que sua avó era costureira e que havia lhe dado uma fita de cetim, e que a madeira era de uma velha gaiola de seu pai. Nessa mesma aula, três meninas me procuraram e sugeriram que fizéssemos um festival de GR na escola. Ao apresentar isso à turma, todos aceitaram o desafio. Então, desse momento em diante, as situações didáticas de vivência passaram a ser dedicadas à elaboração de coreografias que pudessem ser feitas de forma individual, em duplas, trios ou grupo, e eles deveriam selecionar as músicas que acompanhariam a apresentação.

Nas aulas que seguiram, as alunas e alunos trouxeram suas músicas e elaboraram as coreografias. Como havia somente um rádio disponível, os grupos se revezaram na utilização do aparelho. Esse foi um momento interessante, pois percebemos que alguns grupos estavam dedicados à criação de suas coreografias. Com relação às músicas, as crianças trouxeram *funk*, eletrônica e *pop rock*.

Em outra aula, retomamos as discussões acerca das características de “graça, beleza e movimentos sincronizados” da GR, apresentadas pela professora em sua entrevista. Tencionamos problematizar a construção cultural acerca do gênero feminino como algo “frágil e desprotegido” e do gênero masculino como algo “forte e protetor”. Com algumas provocações e questionamentos intencionais, as crianças foram se posicionando aos poucos com relação ao assunto, trazendo exemplos de algumas brincadeiras infantis e de situações do cotidiano que reforçam e legitimam esses estereótipos. Para ilustrar tal situação, um menino disse que os meninos jogam futebol e brincam de lutinha, por isso são fortes, e que as meninas são fracas porque brincam de boneca e de casinha.

Chamou-me a atenção que, após essa fala e diante de tudo que já havíamos problematizado, a maioria das meninas da turma não rejeitou aquele posicionamento.

Observei, naquele instante, que seria necessário continuar com as problematizações sobre as questões de gênero naquela turma, porque a maioria do grupo ainda enxergava que as meninas eram as “outras” naquela prática corporal majoritariamente praticada por mulheres.

Na aula seguinte, após as vivências das coreografias na quadra, propus uma atividade de leitura compartilhada de uma notícia de jornal intitulada “Mulheres vão levar 80 anos para ter salário igual aos homens, diz pesquisa”.<sup>32</sup> A notícia tratava da diferença salarial entre homens e mulheres que ocupam a mesma função no ambiente de trabalho e dizia que isso levaria muito tempo para ser equilibrado. Minha intenção era que essa notícia atingisse as crianças, para que se sentissem provocadas a refletir e debater o assunto. Isso serviu para que as discussões das aulas anteriores fossem retomadas.

O debate engendrado girou em torno dos discursos preconceituosos que cercam o gênero feminino e do fato de que isso foi algo construído culturalmente pelos sujeitos. Alguns meninos da turma, claramente incomodados com aqueles posicionamentos, falaram que as meninas já nascem fracas e “choronas” e que quando fossem trabalhar não aguentariam o trabalho, por isso mereceriam um salário menor que o salário dos homens. Nesse momento, uma menina rebateu veementemente a fala do colega de sala, argumentando que aquela notícia lida por mim dizia que o preconceito contra as mulheres ainda permanecia e que as mulheres ainda sofrem com pensamentos machistas.

No calor da discussão, convidei as crianças a refletir e falar sobre algumas situações – que já tivessem vivido ou presenciado – em que elas, ou outras meninas ou mulheres, foram inferiorizadas por serem do gênero feminino. Algumas alunas começaram a contar, sob o olhar atento de toda a turma, algumas situações do cotidiano. Uma delas falou que isso acontece quando algumas meninas querem jogar futebol com os meninos no intervalo e alguns deles não deixam, alegando que futebol é pra homem. Outra narrou que uma vez estava andando de carro com a mãe e um homem em outro carro ultrapassou o sinal vermelho, quase ocasionando um acidente, e atribuiu a culpa da situação à sua mãe, ofendendo-a e dizendo em voz alta que local de mulher não era no volante e sim na cozinha.

Mesmo assim, alguns estudantes permaneceram com seus posicionamentos iniciais e isso me fez perceber que as identidades femininas precisariam de mais

---

<sup>32</sup> Disponível em <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2015/08/mulheres-vaio-levar-80-anos-para-ter-salario-igual-aos-homens-diz-pesquisa.html>>. Acesso em: 26 set. 2016.

problematizações naquela turma. Registrei no meu caderno que poderíamos retomar essas problematizações em outros temas, num momento adiante. Percebi, naquele instante, que as discussões engendradas foram importantes para a ampliação dos conhecimentos referentes às questões de gênero e minha intenção não era fazê-los mudar de posicionamento nem de praticar atos de tolerância. Busquei, com aquelas situações didáticas, o reconhecimento das diferenças e de posições divergentes sobre o tema.

Na semana que antecedeu o festival, percebemos que as crianças conseguiram identificar alguns gestos e elementos característicos da GR, como também realizaram uma sequência coreografada. Ao longo das vivências, observei que alguns grupos ressignificaram e criaram outros gestos e coreografias. Quando observava isso, propunha que os compartilhassem com a turma. No dia do festival, utilizamos o anfiteatro da escola, que é um espaço bem amplo e com uma boa distribuição do som, onde caberiam todas as turmas. Os grupos, um a um, apresentaram suas coreografias em ritmos diversos: música eletrônica, *pop* e *funk*. Percebi o quanto as crianças ficaram animadas e extasiadas com a apresentação dos colegas.

Na aula seguinte ao festival, fizemos registros, por meio de desenhos e escritas, sobre o que as crianças haviam aprendido sobre a tematização. Os alunos e alunas registraram os gestos técnicos, acerca dos aparelhos da modalidade, e a experiência vivida na elaboração das coreografias e apresentação no festival. Ressalto a importância dos registros realizados ao longo da tematização como forma de replanejamento das aulas e possibilidades de problematização das aulas seguintes e no fechamento do trabalho enquanto material visível sobre os avanços causados pela tematização, bem como as limitações do trabalho. De uma forma geral, as crianças significaram que a tematização da GR foi muito interessante e que o apoio da amiga que era praticante da modalidade ajudou bastante ao longo das aulas.

Ao olhar para a tematização, posso inferir que as crianças participaram de diferentes situações didáticas em que alguns discursos foram problematizados e conhecimentos referentes à GR foram aprofundados, ampliados e ressignificados. Destaco o diálogo ao longo do estudo e o espaço democrático de debate de ideias e posicionamentos gerados pelo currículo cultural da Educação Física, ora para a reorientação do trabalho, ora como forma de argumentação. Destaco também a importância da parceria realizada com a professora de Informática Educativa para a melhor compreensão da prática corporal em questão, como também o compartilhamento

de saberes referentes à prática corporal tematizada por uma colega da turma praticante de GR.

As posturas adotadas por algumas crianças ao longo da tematização, como no caso em que a menina problematizou a notícia apresentada pelo professor com sua turma reforçando o debate em torno das questões de gênero, também foi algo interessante de observar. Além disso, ressalto a variação das atividades de ensino e de situações didáticas planejadas para que o tema fosse discutido e problematizado de maneira ampla, em variadas frentes, e as inúmeras possibilidades de participação nas aulas, seja por meio de vivência corporal, lendo textos, assistindo a vídeos, debatendo com os colegas e sugerindo outras ideias.

Enfim, considero que essa tematização contribuiu para aprofundar os conhecimentos relativos à GR e, também, para ampliar as significações acerca do gênero feminino nessa prática corporal e na sociedade mais ampla.

## **Relato 11**

### **Tênis: um lob de direita**

Realizado na Escola Estadual Heidi Alves Lazzarini, instituição localizada na Zona Sul da cidade de São Paulo, no bairro Parque Cláudia (unidade escolar que atende aos anos iniciais, 1º ao 5º ano, do Ensino Fundamental), no ano letivo de 2015, entre os meses de fevereiro e dezembro, o projeto “Tênis: um *lob* de direita” contou com a participação de quatro turmas do 5º ano.

Fundamentado no currículo cultural da Educação Física, com base em seus princípios e procedimentos didáticos, o presente trabalho foi planejado com o propósito de levar para a escola uma prática corporal que, a princípio, estava distante das aulas de Educação Física.

O trabalho teve por objetivo aprofundar e ampliar os conhecimentos dos estudantes acerca do tênis por meio de diferentes textos (livros, imagens, entrevistas, reportagens, pesquisas e vídeos) e do diálogo entre todos os envolvidos; assim foi possível realizarmos análises, reflexões, discussões e debates sobre o esporte estudado.

Com a intenção de saber quais esportes ainda não haviam sido tematizados nas aulas de Educação Física, as primeiras aulas do ano letivo foram destinadas ao mapeamento. Dentre as diversas práticas corporais não estudadas, o tênis foi citado pelos educandos. Portanto, sabendo que na escola havia materiais que tornavam viável a

tematização do tênis, anunciei a eles que iríamos estudar nas aulas seguintes a prática corporal citada.

Após o anúncio, seguimos para o mapeamento específico, com o objetivo de conhecer a relação dos estudantes com o esporte. Para obter tais informações, perguntei a eles: “O que você lembra quando a palavra é **tênis**?”.

Os estudantes citaram diferentes equipamentos esportivos (bola, rede e quadra de saibro), atletas (Guga, Feijão e Nicole Pietrangeli), campeonatos (Rio Open e Open 300) e outros (faixa de cabeça, boné, prendedor de cabelos, calçados, internet, TV e uniformes). Concluída a conversa com os estudantes, já pensando na vivência do tênis na quadra da instituição, solicitei que eles desenhassem no caderno uma quadra de tênis.

A partir dos comentários e desenhos dos estudantes, planejei as aulas seguintes, nas quais eles conheceram alguns equipamentos da modalidade (rede, raquetes e bolinhas), que foram utilizados nas aulas, e definiram como seriam as partidas e suas regras.

Após algumas aulas de vivências, os educandos assistiram aos vídeos de alguns jogos,<sup>33</sup> em que observaram como era o início das partidas, a pontuação (*game* e *set*), o posicionamento dos atletas, árbitros e torcedores e os gestos realizados por eles.

Depois dos vídeos, na aula seguinte os estudantes comentaram as observações realizadas. Dentre os diversos comentários, citaram algumas características referentes às quadras, jogadores(as), torcedores(as) e regras dos jogos, e também realizaram diversas perguntas: “O que é *set*?”; “O que é *game*?”; “Como ler os resultados dos jogos?”; “Qual é a duração do jogo?”; “Por quais motivos os torcedores do tênis e do futebol se comportam de maneiras diferentes?”.

Na aula seguinte, alguns educandos desenharam na lousa uma quadra de tênis, tendo como base as quadras vistas nos vídeos, e logo após fomos para a quadra, onde demarcamos o espaço de jogo (as linhas da quadra de tênis) e voltamos a jogar.

Durante as vivências, os educandos contavam os pontos das partidas da seguinte forma: 1, 2 e 3, e logo após entrava o próximo educando para jogar. Sendo assim, na aula seguinte, conversamos sobre a pontuação das partidas de tênis (*set* e *game*) e solicitei que

---

<sup>33</sup> Vídeo 1 – Safarova x Wozniacki. Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=K6efVrQ12zM](http://www.youtube.com/watch?v=K6efVrQ12zM). Acesso em: 17 abr. 2015.

Vídeo 2 – Federer x Bellucci. Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=jLfUX4-Ycdc](http://www.youtube.com/watch?v=jLfUX4-Ycdc). Acesso em: 17 abr. 2015.

os estudantes pesquisassem na regra do tênis qual era o valor de cada ponto do *game* e quantos pontos eram necessários para concluir um *game*.

Ao consultar a regra do tênis, os estudantes puderam compreender que: o *game* é composto de 4 pontos, sendo que o 1º e o 2º ponto valem 15 pontos cada, o 3º, apenas 10 e o 4º ponto conclui o *game*. Logo, o atleta que fizer 60 pontos, ganha o *game*; o *set* é composto de 6 *games* (exceto alguns casos previstos na regra)<sup>34</sup> e a duração ou tempo das partidas depende da quantidade de *sets*, sendo que podem variar de 3 (três) a 5 (cinco).

Ainda interessados em saber quais são as origens do tênis e por quais motivos a pontuação do *game* era desse modo (15, 30, 40 e 60), deixamos para tratar dessas e de outras questões nas aulas posteriores às vivências, nas quais as partidas tiveram duração de um *game*, de modo que os educandos pudessem acompanhar a contagem dos pontos e participar das partidas.

Entre as vivências, voltamos a consultar as regras do tênis para compreender o posicionamento dos atletas em quadra no momento do saque, pois para uma parcela dos estudantes, os atletas deveriam se posicionar atrás da linha de fundo.

Ao consultar as regras do tênis, os estudantes compreenderam que o atleta que for efetuar o saque deve se posicionar atrás da linha de fundo, enquanto o recebedor do saque pode se posicionar em qualquer local do seu espaço de jogo. Sendo assim, voltamos para quadra e realizamos novas partidas, utilizando as informações levantadas na aula anterior.

Na semana em que realizávamos vivências de partidas de tênis, os educandos pesquisaram em suas residências as origens do tênis, com a intenção de identificar país de origem, época, como eram os jogos, quem eram as pessoas que o praticavam e por quais motivos o tênis foi criado. Logo na semana seguinte, passamos a estudar as origens do esporte.

Com as pesquisas, os estudantes entenderam que o tênis teve origem na França, onde monges teriam realizado as primeiras partidas do esporte. Outra parte dos estudantes apurou que a modalidade era de origem inglesa, pois foi na Inglaterra que a modalidade recebeu, pela primeira vez, o nome de tênis. Para auxiliar os estudantes a compreender as origens da modalidade, levei alguns textos que apresentavam outras versões da história.

Nos textos lidos, os estudantes puderam perceber que alguns pesquisadores apontam que o tênis é praticado há milhares de anos, com indícios do jogo na Grécia Antiga, enquanto outros afirmam que o jogo de *paume* deu origem ao tênis moderno,

---

<sup>34</sup>Regra 6 – O primeiro atleta que ganhar seis *games* vence o *set*, desde que tenha uma margem de dois *games* sobre seu oponente. Se necessário, o *set* deve continuar até essa margem ser atingida.

visto que foi a partir do século XII, na França, que os monges europeus desenvolveram um jogo que tinha por finalidade promover entretenimento entre as cerimônias religiosas.

Os textos auxiliaram os estudantes a perceber as diversas modificações que ocorreram ao longo do tempo, desde o *jeu de paume* até o tênis moderno: as primeiras partidas eram entre equipes, realizadas nos pátios dos mosteiros, e não era utilizado nenhum acessório ou equipamentos nas mãos. Ao longo do tempo, os praticantes passaram a utilizar luvas de couro, bastões de madeira e, finalmente, raquetes. Os textos relataram também a tentativa de alguns reis e da igreja de impedir a expansão desses jogos, quando as partidas passaram a ser realizadas nos castelos pelos nobres e jovens estudantes. Para atender ao entusiasmo esportivo dos burgueses, o *jeu de paume* passou por modificações e começou a ser praticado em diversos locais. Todas essas mudanças fizeram com que o jogo ficasse conhecido como *tênis real* ou *real*, e, por volta de 1870, surgiu uma nova versão portátil, que permitia que as pessoas pudessem transportar todos os equipamentos (rede, bola e raquete, junto com um folheto de instruções) em uma caixa e praticar o esporte ao ar livre. Essa versão, agora conhecida como tênis, passou a ter o comportamento controlado por seus principais praticantes da classe alta.

Nas aulas posteriores, realizamos na quadra da instituição algumas vivências, levando em consideração algumas das transformações que ocorreram com o jogo, conforme apontado nos textos. Nas primeiras partidas, os estudantes não utilizaram nenhum acessório ou implemento nas mãos e, nas partidas seguintes, passaram a usar luvas e outros objetos (chinelos, tênis, meias e raquetes) como implementos. E as partidas foram vivenciadas de diferentes formas – individual, duplas, trios, quartetos.

Após conhecer as origens do tênis moderno, ainda restavam dúvidas referentes à pontuação,<sup>35</sup> então solicitei que os educandos pesquisassem para a semana seguinte como foi construída a pontuação do tênis. Ao conversarmos, parte dos estudantes comentou que os inventores do tênis queriam apenas uma forma de pontuação diferente de outros esportes.

Na aula seguinte, retomamos o assunto e perguntei como foi construída a pontuação do tênis. O questionamento foi realizado com a intenção de auxiliar os estudantes a perceber que há várias histórias que narram o surgimento da pontuação do tênis, composta de *games* e *sets*.

---

<sup>35</sup> Por que a pontuação do tênis é desse jeito, 15, 30, 40 e *game*? A pontuação do tênis sempre foi assim? Por que a pontuação é diferente de outros esportes, como o futebol e o basquete?

Nos textos disponibilizados aos educandos, eles puderam perceber que alguns estudiosos associam o sistema de pontuação do tênis à Astronomia, ciência que utiliza um instrumento conhecido como sextante para medir a trajetória realizada pelo Sol ou ângulos de determinados objetos. Outros pesquisadores afirmam que o sistema de pontuação foi adotado do *jéu de paume*, e teria surgido pelo fato de as horas e os minutos serem divididos por 60 (sessenta), pois antes do sistema decimal era usado o sistema sexagesimal. Ainda há aqueles que estipulam que a pontuação é dessa forma devido à existência de mais três linhas de fundo e ao fato de que a cada ponto ganho pelos praticantes, eles avançavam algumas jardas à frente. Houve tentativas frustradas de mudar a pontuação do *game* para uma pontuação linear de 0 a 15.

Ao compreendermos as origens da pontuação do tênis e suas alterações, voltamos a vivenciar mais algumas partidas e seguimos para as férias escolares. No retorno, perguntei aos educandos se eles haviam praticado ou acompanhado alguns jogos de tênis. Em suas respostas foi notório perceber que parte deles realizou algumas vivências acompanhados de seus familiares e a maioria acompanhou partidas de tênis pela TV.

Assim como no semestre anterior, os comentários realizados no início do segundo semestre enfatizavam as preocupações e as curiosidades que os estudantes tinham sobre os atletas. Dessa forma, percebi que era o momento de ter como objeto de estudo os personagens do tênis e, para mapear quais conhecimentos dos educandos sobre esses personagens, anotei no quadro: Personagens do tênis – Quais são? Como são?

Segundo os estudantes, os personagens que compõem o tênis são jogadores(as), árbitros, gandulas, torcedores, treinadores (personagem que eles tinham dúvidas se existiam ou não nesse esporte) e imprensa. Entre as características dos personagens mais citadas estão: são homens e mulheres, brancos, altos, fortes, magros, ricos, inteligentes, educados, bonitos, profissionais, possuem nomes estranhos e cabelos lisos. Enquanto os educandos apontavam as diversas características dos personagens, uma aluna perguntou: “Professor, o estranho é que todas as vezes que eu assisto aos jogos só vejo pessoas brancas. Olho na quadra, na arquibancada e não vejo ninguém negro. Só existe jogador de tênis branco?”.

Os educandos, incomodados com o comentário de que não existia no tênis atletas negros, chegaram a afirmar que alguma coisa estava errada com o tênis, pois se há negro no futebol, teria que haver negro no tênis. Alguns estudantes chegaram a comentar que teriam assistido a um jogo em que um jogador negro, com cabelo de capoeira ou rastafári,

vence Rafael Nadal.<sup>36</sup> Encerrados os comentários, combinamos de assistir ao jogo citado – Dustin Brown x Rafael Nadal.<sup>37</sup>

Ao assistir aos vídeos, os educandos também puderam ver outros personagens do tênis (jogadores, árbitros, gandulas, torcedores, narradores e técnicos) e perceber que no tênis há alguns atletas negros.

Desse modo, na aula seguinte, eles compartilharam as observações realizadas, enfatizando as características físicas e as estratégias de jogo utilizadas pelos atletas (Nadal e Brown). Para concluir a aula, pedi que respondessem à questão realizada pela colega na aula anterior: “Por que a maioria dos jogadores de tênis são brancos?”.

Para alguns estudantes, o tênis interessa mais às pessoas brancas devido à origem do próprio tênis, nos palácios. No entanto, parte deles acreditava que o principal motivo era que as pessoas negras não gostavam de jogar tênis e achavam esse esporte chato.

Até aqui, o projeto apontava o caminho para diversas problematizações – golpes do tênis, vestimentas dos jogadores, preconceitos, entre outras. No entanto, optei por iniciar pelos golpes do tênis e posteriormente tratar das questões raciais (o negro no tênis).

Agora comprovado que no tênis há alguns jogadores negros, perguntei aos educandos se era fácil se tornar um(a) jogador(a) de tênis. A princípio, entendiam que era só jogar bastante que qualquer pessoa se tornaria um jogador de tênis. Então solicitei que pesquisassem<sup>38</sup> como os jogadores Rafael Nadal e Dustin Brown se tornaram jogadores profissionais e apontassem quais deles encontraram mais dificuldades para se tornar um atleta profissional.

Enquanto os educandos pesquisavam sobre o início de carreira dos atletas citados, passamos a comentar alguns golpes do tênis, em que eles demonstraram os golpes utilizados pelos atletas e, após a demonstração, deram nomes a esses golpes.

Encerradas as nomeações dos golpes, na aula seguinte os educandos demonstraram os golpes citados e concluímos com a realização de mais algumas partidas.

Após as vivências, ao conversar com os educandos, eles comentaram que os golpes tinham nomes diferentes, seus nomes eram *backhand* e *forehand*. Eles denominaram o *backhand* de batida lateral/lado/meio de raquete e quanto ao golpe

---

<sup>36</sup> Referiam-se ao jogo realizado em 02/07/2015 entre os tenistas Rafael Nadal e Dustin Brown. Mais informações sobre o jogo estão disponíveis em: <[http://espn.uol.com.br/noticia/523728\\_nadal-decepciona-perde-na-segunda-rodada-e-vira-fregues-de-102-do-ranking](http://espn.uol.com.br/noticia/523728_nadal-decepciona-perde-na-segunda-rodada-e-vira-fregues-de-102-do-ranking)>. Acesso em: 28 jan. 2016.

<sup>37</sup> Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=g2-CAWnLa1Y](http://www.youtube.com/watch?v=g2-CAWnLa1Y)> e <[www.youtube.com/watch?v=o\\_fqw\\_i31\\_k](http://www.youtube.com/watch?v=o_fqw_i31_k)>. Acesso em: 21 dez. 2015.

<sup>38</sup> As pesquisas foram realizadas na sala de informática da escola, e os educandos contaram com o auxílio das professoras da turma, que se prontificaram em suas aulas a realizar as pesquisas.

*forehand*, eles ficaram divididos entre os golpes, saque alto/batida nas alturas e batida diagonal/para cima/curvada/colateral/*overhand*. Para esclarecer as dúvidas, pesquisamos como eram esses golpes.

De acordo com a pesquisa, os educandos concluíram que o *forehand* é um golpe executado do mesmo lado do corpo em que o(a) jogador(a) segura a raquete, e o *backhand* é o golpe executado do lado contrário em que o(a) jogador(a) segura a raquete. Compreendendo um pouco mais os golpes citados, voltamos a realizar novas vivências, em duplas.

Nas aulas seguintes, voltamos a comentar sobre os atletas Dustin Brown e Rafael Nadal, com o objetivo de entender como eles se tornaram atletas profissionais e as dificuldades encontradas para chegarem ao profissionalismo.

Os educandos apontaram que Dustin Brown foi quem encontrou mais dificuldades para chegar ao tênis profissional, quando comparado a Rafael Nadal.<sup>39</sup> Segundo eles, ao pesquisarem as trajetórias percorridas por cada atleta, foi possível perceber como elas são tão diferentes.

Nadal nasce no ano de 1986, na Espanha, em uma família rica e de esportistas, muito conhecida pela mídia. Entre 3 e 4 anos de idade, ele começa a jogar tênis e, aos 5 anos, passa a treinar no clube com seu tio; aos 12, ele conquista seus primeiros títulos (europeu e espanhol) e, ano de 2002, aos 17 anos, ele joga sua primeira partida como profissional.

Já Brown, atleta de dupla nacionalidade (alemão-jamaicano), nascido na Alemanha no ano de 1984 e de cidadania jamaicana, aos 8 anos de idade escolhe o tênis como seu esporte preferido. Aos 11, ele deixa a Alemanha e vai morar na Jamaica, onde, sem recursos financeiros, passou a treinar em quadras públicas. Mas a necessidade de dar prosseguimento à carreira fez com que em 2004 ele retornasse à Alemanha para melhorar sua posição no *ranking*. Para isso, ao chegar à Alemanha, seus pais o presenteiam com uma *van* (Kombi) equipada, com a qual ele viaja pela Europa e passa a participar de diversos torneios sem gastar muito dinheiro. No ano de 2009, ficou conhecido após chegar às finais de alguns torneios e, no ano seguinte, tornou-se jogador profissional.

Com as análises das carreiras dos atletas, os educandos puderam reconhecer que não é simples nem fácil se tornar um(a) jogador(a) de tênis, ainda mais quando o atleta nasce em uma família pobre, ou seja, a falta de recursos financeiros fez com que Brown

---

<sup>39</sup> Trecho da biografia do atleta. Disponível em: [www1.folha.uol.com.br/livrariadafolha/1004000-leia-trecho-de-rafa-biografia-de-nadal.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/livrariadafolha/1004000-leia-trecho-de-rafa-biografia-de-nadal.shtml). Acesso em: 16 jan. 2016.

levasse mais tempo que Nadal para se tornar um jogador profissional. Sendo assim, foi perceptível para os educandos que as condições econômicas de uma família podem alterar totalmente a vida das pessoas, seja no que elas irão vestir, calçar, comer, trabalhar, brincar ou ter acesso na sociedade.

No decorrer dessa aula, uma professora das turmas participantes do projeto convidou um professor de tênis para vir conversar com os educandos, pois a visita do professor seria importante para enriquecer e permitir aos educandos conhecer outras vozes e ter contato com um dos personagens do tênis – o técnico.

Ao ter a confirmação da visita do professor de tênis, fizemos um roteiro de perguntas. O roteiro de questões foi composto de perguntas sugeridas pelos educandos das três turmas do período vespertino, e as questões elaboradas foram divididas em três blocos: vida pessoal, profissional e tênis.<sup>40</sup>

Entre essa aula (de elaboração das perguntas) e a entrevista com o professor Dino,<sup>41</sup> aproveitamos para conhecer as regras utilizadas pela FPT para os jogos em duplas e coletivamente destacamos algumas regras para as vivências em duplas.

Na semana seguinte, recebemos a visita do professor de tênis Dino, que respondeu a todas as questões propostas pelos educandos e se dispôs a conduzir algumas vivências em outro momento.<sup>42</sup>

A entrevista com o professor possibilitou que os estudantes acessassem novas e diferentes informações acerca do tênis e conhecessem um dos personagens desse esporte.

Na aula após a palestra do professor Dino, conversei com os educandos para saber quais assuntos e comentários chamaram mais a atenção deles na palestra. Os pontos destacados foram: o tênis no Brasil e os principais jogadores brasileiros – Gustavo Kuerten e Maria Esther Bueno; o início de carreira de alguns atletas brasileiros; estilo de roupas/uniforme dos tenistas; e o acesso do negro ao tênis. Finalizamos a aula com os educandos escrevendo suas opiniões sobre a palestra assistida.

A partir dos destaques apontados, na aula seguinte os educandos leram uma entrevista da tenista Teliana Pereira, em que a atleta comentou o início de sua carreira, a importância das quadras públicas, o tênis no Brasil e seus principais tenistas – Maria

---

<sup>40</sup> Entre elas, estavam às seguintes questões: Como você se tornou professor de tênis? Nos locais em que você trabalha há pessoas negras e pobres que jogam tênis? Quais os nomes das batidas/golpes que os jogadores realizam no tênis? Como os técnicos orientam os jogadores durante os jogos? Por que há poucos jogadores negros no tênis?

<sup>41</sup> Nome utilizado pelo professor Edinaldo da Silva.

<sup>42</sup> Vivências que não foi possível realizar por falta de datas disponíveis, tanto para o professor quanto para as turmas (as avaliações ocorreriam no mês seguinte – novembro).

Esther Bueno, Tomas Bellucci, Fernando Meligeni e Gustavo Kuerten/Guga. Durante a leitura do texto, disponibilizei algumas imagens dos atletas citados.

Na aula seguinte, assistimos a dois vídeos: o primeiro com o seguinte título “Teliana Pereira – ESPN Brasil – Histórias do Esporte”<sup>43</sup> – que mostra o início da carreira da tenista; e o outro foi “O ponto de(a) partida”<sup>44</sup> – documentário que mostra a origem e o funcionamento do projeto social “Jogue Tênis” e conta com comentários de diversos atletas sobre o projeto, além de outros assuntos comentados pela tenista Teliana Pereira em sua entrevista.

A partir dos textos acessados (entrevista e vídeos) e das conversas com os educandos, notei que eles puderam conhecer um pouco mais alguns fatores (poucas quadras públicas e falta de manutenção das que existem, alto valor dos equipamentos e da locação das quadras) que afastam as pessoas de baixa renda do tênis e saber que há projetos sociais que tentam aproximar essa modalidade esportiva da população mais carente.

Realizada a vivência de mais algumas partidas, nas aulas posteriores voltamos a tratar do acesso do negro ao tênis. Para iniciar o bate-papo com os educandos, levei dois textos: “Tênis e racismo”<sup>45</sup> e “Serena Williams explica alguns aspectos de como o racismo funciona”.<sup>46</sup> Respectivamente, o primeiro destaca a chegada do esporte inglês aos Estados Unidos; sua afirmação como esporte para pessoas brancas; barreiras sociais, econômicas e institucionais que impediam os negros de terem acesso aos clubes dos brancos; o acesso à modalidade, a superação e o sucesso de alguns atletas negros. No segundo texto, Serena Williams comenta algumas de suas experiências – seu início de carreira, preconceitos e dificuldades que os atletas amadores encontram para se profissionalizar na modalidade.<sup>47</sup>

Com os textos, os educandos puderam compreender um pouco da luta dos negros para ter acesso ao tênis e serem reconhecidos nesse esporte, e também puderam conhecer o início de carreira de uma das principais jogadoras do tênis internacional.

Depois desse longo percurso, com diversas paradas para compreender o tênis, nas aulas seguintes realizamos diversos jogos amistosos interclasses – simples e duplas.

---

<sup>43</sup> Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=U6denVdKdYA](http://www.youtube.com/watch?v=U6denVdKdYA)>. Acesso em: 25 jan. 2016.

<sup>44</sup> Disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=BWmH-X94h4Q](http://www.youtube.com/watch?v=BWmH-X94h4Q)>. Acesso em: 25 jan. 2016.

<sup>45</sup> Disponível em: <<http://blogdopedrodacunha.blogspot.com.br/2015/09/tenis-e-racismo.html>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

<sup>46</sup> Disponível em: <<http://blogueirasnegras.org/2015/07/10/serena-williams-explica-alguns-aspectos-de-como-o-racismo-funciona/>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

<sup>47</sup> Durante a leitura dos textos, alguns alunos esboçaram, em alguns momentos, raiva, tristeza, alegria e, em outros, comemoraram a estratégia que os negros norte-americanos usaram para superar as proibições impostas pela sociedade branca.

Para concluir o projeto, os educandos realizaram uma autoavaliação contando o que aprenderam durante nossa caminhada pelo tênis.

Com a autoavaliação, puderam comentar as aprendizagens adquiridas durante o percurso percorrido, compreender a prática corporal estudada, ou seja, o projeto possibilitou aos educandos ampliar e aprofundar seus conhecimentos sobre a modalidade.

### **Considerações finais**

Durante o projeto percebemos que um dos fatores que permitem e proíbem o acesso de diversas pessoas ao tênis é o mesmo: o fator socioeconômico, fator que permanece invisível para a maioria dos sujeitos excluídos e distanciados dessa modalidade. Ou seja, os altos valores cobrados pelas aulas e a falta de quadras públicas afastam os negros e pobres dessa modalidade esportiva, e o fator econômico também os mantém a cada dia ainda distantes das arquibancadas, devido aos altos valores dos ingressos, e das transmissões pela TV, pois são pouquíssimos os jogos televisionados por canais de TV aberta.

Como não bastasse as dificuldades encontradas, além dos artigos esportivos (raquetes, bolas, redes, calçados, roupas e outros equipamentos) serem caros, ainda falta investimento tanto do setor público quanto das federações de tênis para a democratização desse esporte, assim como para a permanência na ativa daqueles sujeitos de origem humilde que acessam a modalidade.

Ao olhar esse cenário e analisar algumas jogadas do tênis, o trabalho recebe o título de “Tênis: um *lob* de direita”, devido à existência de pessoas e organizações que lutam para possibilitar o acesso dos desprivilegiados a essa modalidade, na qual raramente alguns atletas oriundos desses projetos e das camadas mais baixas da população conseguem se firmar com o auxílio de patrocínio e até mesmo prestando outros serviços na tentativa de sobreviver na modalidade. Ao não criar condições de permanência, se concretiza o *lob* – jogada clássica, elegante, inteligente, eficiente e desconcertante –, que, embora esteja dentro das regras do jogo, é considerada antijogo, um antijogo que tem por objetivo eliminar as chances de o adversário progredir na partida.

Concluimos apontando que não são apenas os problemas econômicos que afetam os mais necessitados, mas inúmeras forças que atuam para afastar os diferentes sujeitos dessa modalidade, tornando sua prática um privilégio para poucos.

**Relato 12****“Queremos aula livre e futebol, professor”:** o caratê na rede estadual de ensino

O presente trabalho foi realizado no 1º semestre de 2016, na Escola Estadual Prof. Pascoal Maimoni Filho, localizada no bairro Jardim Angélica II, na cidade de Guarulhos (SP), com cinco turmas do 5º ano, do Ensino Fundamental I. Fui professor dessa instituição de 2012 a 2013, regressando a ela após trabalhar por dois anos em outra unidade da mesma região.

Na tentativa de colocar em prática o currículo cultural da Educação Física, entendendo este como o que melhor dialoga com nossa sociedade atual, por buscar a valorização das diferenças culturais, procurei atrelar o planejamento das aulas ao Plano Político Pedagógico da escola. Porém, as muitas tentativas e pedidos para observar tal documento não foram atendidas por parte da gestão escolar. Para evitar essa lacuna no planejamento, procurei atender a esse princípio do currículo cultural observando o projeto “Ler e escrever”, da rede estadual, que elenca como um de seus objetivos para as aulas de Educação Física: “contribuir na leitura e escrita do gesto, entendendo-o como produtor de culturas”.

Os diálogos iniciais com as turmas foram difíceis, pois, os muitos relatos das crianças mostravam que estavam acostumadas com outras concepções de ensino do componente. Muitos meninos iam para a aula com seus equipamentos e vestimentas de futebol (tênis, caneleira, meião, luva), muitas meninas afirmavam que não gostavam de “fazer” as aulas. Ao explicar o trabalho que seria realizado e como eu entendia a Educação Física, fui muitas vezes xingado pelas crianças, mas sempre tentávamos resolver cada reclamação e desavença que acontecia por meio do diálogo. A turma mais resistente ao trabalho foi o 5º ano C.

Além das conversas para saber um pouco mais do que haviam estudado nos anos anteriores e das práticas corporais com as quais interagiram fora da escola, realizamos coletivamente o mapeamento do universo cultural corporal da comunidade com o auxílio de pequenos mapas do entorno, que nos ajudaram a reconhecer as práticas corporais que poderíamos encontrar no bairro. Pontuamos todas elas em uma lista e percebemos que havia um número grande de academias de luta. Nos diálogos que antecederam o início das vivências, muitas crianças, em todas as turmas, disseram ser ou ter sido praticantes de caratê estilo Shotokan. Partindo dessas constatações, optei pelo tema luta, definindo o caratê como a prática corporal que seria tematizada. Nesse momento, também expliquei

a importância do registro e conversamos sobre como ele poderia ser realizado. Todas as turmas optaram pelo caderno, e concordaram que a cada aula fosse escolhida uma criança para realizá-lo.

Iniciamos o estudo observando algumas imagens da luta. Nesse momento, as crianças se posicionaram acerca do que conheciam da prática e do que pensavam sobre a luta na escola. Em algumas turmas, as crianças viam no caratê algo violento, que não poderia ser objeto de estudo na escola, em outras, isso não ficou evidente, sendo a questão da mulher na luta o que mais chamou a atenção, pois, para algumas meninas, “o corpo da mulher é frágil” e ela não poderia lutar.

Com esses posicionamentos das crianças, pude selecionar e reelaborar as expectativas de aprendizagem<sup>48</sup> que encaminhariam as atividades de ensino: “identificar aspectos nominais e factuais do caratê – vestimenta, golpes, histórico, tipos”; “expressar opiniões pessoais no tocante às estratégias pessoais e coletivas a serem adotadas na prática do caratê”; “reconhecer os discursos que constroem a mulher como ‘sexo frágil’ e a luta como violenta”.

Dando sequência ao trabalho, conversamos sobre como poderíamos vivenciar o caratê em nossas aulas e, nesse momento, as crianças que tinham experiência na luta auxiliaram as demais, ensinando-lhes alguns golpes. Outra contribuição dada por essas crianças foi a apresentação dos seus materiais de luta (quimono, luvas, faixas, bandagem). Elas também explicaram algumas partes do treinamento<sup>49</sup> de caratê que faziam em suas academias, sendo elas o *kihon*, o *kata* e o *kumite*. Para complementar a vivência dos golpes, levei às aulas algumas folhas com imagens dos golpes e vídeos com tutoriais sobre as técnicas empregadas no caratê. Ao analisarem os vídeos, as crianças de todas as turmas perceberam que o professor “gritava” ao final de cada golpe. No 5º ano A, o Illison explicou que o grito se tratava do *kiai*, e que também existia o *kime*, que seria a força do golpe concatenada com a respiração, aumentando assim a potência dele. Já o *kiai* seria uma forma de soltar a energia e de intimidar o oponente. As demais turmas não souberam explicar e a dúvida foi anotada no caderno de registro das salas e do professor.

Nesse período das aulas, a turma do 5º ano C era a que mais resistia ao trabalho, tanto que chegou a fazer um abaixo-assinado e entregar à coordenadora da escola. Nele a

---

<sup>48</sup> A rede estadual possui, no Ciclo I, cadernos com temas e objetivos predeterminados para cada ano. Porém, fiz a opção de utilizar o caderno de orientações curriculares do município de São Paulo, publicado em 2007.

<sup>49</sup> No decorrer do estudo, entendemos o *kihon*, *kata* e o *kumite* como os pilares do caratê moderno.

turma pedia a volta das “aulas livres”, a mudança das relações do caratê e, de vez em quando, aulas de futebol. Em nenhum momento briguei com a turma, ao contrário, reforcei que deveriam lutar sempre que se sentissem prejudicados em alguma coisa, mas que naquele momento o trabalho continuaria, pois os argumentos citados na carta não faziam sentido, uma vez que beneficiavam somente algumas crianças.

Prosseguindo o trabalho, iniciamos o *kihon*<sup>50</sup> e, nessa etapa, o Illison (5º ano A) contribuiu bastante com o estudo, explicando o *kihon* para as demais turmas e promovendo várias vivências. Ele também auxiliou no estudo dos *katas*<sup>51</sup>, mostrando as execuções e os significados. Ao aprofundar o estudo dos *katas* com as turmas, percebemos que eles não poderiam ser criados e que as pessoas que praticavam o caratê, ao trocar de faixa, tinham que fazer alguns *katas* sem qualquer erro. Cada faixa tem um *kata* a ela correspondente. Como atividade, sugeri à turma que construíssemos nossos *katas*, seguindo o que foi explicado e mostrado pelo Illison. E assim foi feito. Em alguns casos, os *katas* foram construídos em grupos, em outros, individualmente. Não obriguei todas as crianças a realizar a atividade, algumas participaram observando e comentando.

A fim de contribuir para um melhor entendimento do caratê, estudamos a história do estilo Shotokan, sem deixar de explicar que existem outros. Percebemos o significado do nome **caratê** e do seu complemento, **do**, sendo sua tradução para o português: “o caminho das mãos vazias”. Reconhecemos também suas origens chinesas, indianas e japonesas e as mudanças de representação da luta com o passar do tempo.

Durante o andamento do trabalho, procurei avaliar o quanto as crianças estavam compreendendo aquela prática corporal mediante os registros, nos quais explicavam cada conceito do caratê e seus fundamentos históricos. A análise dos registros levou-me a retomar algumas explicações em determinadas turmas, com estratégias diferentes das usadas inicialmente.

Outra atividade elaborada para ampliar e aprofundar os conhecimentos das crianças sobre o tema foi a entrevista com o *sensei*<sup>52</sup> de caratê Shotokan Rodrigo. Professor do Illison e de outras crianças, ele foi convidado a apresentar seus conhecimentos sobre a prática. Antes, redigimos coletivamente perguntas sobre a arte marcial. Uma delas chamou minha atenção, pois Julia, do 5º ano E, queria saber a

---

<sup>50</sup> Treino de golpes sequenciado, muito parecido com o *kata*.

<sup>51</sup> Luta imaginária em que o/a lutador/a realiza uma sequência de golpes como se estivesse lutando com algum oponente.

<sup>52</sup> Professor, em japonês.

inspiração do professor para lutar caratê, porque ela gostaria de ser carateca e se inspirava em uma personagem do *video game* Street Fighter.<sup>53</sup> As demais perguntas abrangeram assuntos como a violência na luta, os outros estilos de caratê, a troca das faixas e graduação, e o significado da luta para o *sensei*.

No dia da entrevista, todas as turmas envolvidas participaram da atividade na quadra. Rodrigo explicou as saudações, organizou uma vivência nos mesmos moldes das que propõe em sua academia, respondendo a todas as perguntas elaboradas previamente e às que surgiram a partir de suas explicações. Após a entrevista, registramos as informações fornecidas e as crianças puderam avaliar a atividade. Todas as falas foram positivas e consistiam em afirmar que foi uma experiência diferente, e que nunca haviam passado por isso.

Logo na sequência, iniciamos conversas sobre o *kumite*,<sup>54</sup> pois, no entender de algumas crianças, mesmo com as explicações do *sensei* Rodrigo, não se poderia realizar a luta na escola por conta da violência. Para tanto, fizemos a leitura de vídeos do *kumite*, observando características da prática. Os vídeos tratavam do *kumite* de semicontato e do de contato. Ao dialogar com as crianças sobre as leituras que fizeram das imagens, elas pontuaram que, na escola, teríamos que vivenciar o de semicontato, para que ninguém saísse das aulas machucado. Coincidentemente, essa escolha foi feita por todas as turmas. Além do tipo de *kumite*, as crianças citaram os materiais necessários para o combate e construíram as regras necessárias para a luta.

Após a vivência do *kumite*, voltamos a analisar as falas sobre a “fragilidade feminina”. Para tanto, discuti com as crianças a possível vivência do *video game* em nossas aulas por conta da fala da Júlia, do 5º ano E, sobre sua inspiração para ser lutadora. A grande maioria das crianças afirmou que jogava Street Fighter e que gostava do Ryu, Ken e Sakura, personagens que lutavam caratê.

Então, partimos para a vivência do jogo Street Fighter 4, pois eu havia lido um artigo científico que analisava a representação feminina da carateca<sup>55</sup> nesse mesmo jogo, através das personagens Sakura e Makoto, cuja silhueta evidenciava certos padrões corporais femininos frágeis, delicados e com atributos que contribuem para a erotização

---

<sup>53</sup> Jogo virtual que reúne lutadores(as) de vários estilos de artes marciais e de vários países, produzido pela empresa japonesa de jogos eletrônicos Capcom. Sua primeira versão foi lançada em 1987.

<sup>54</sup> Luta propriamente dita do caratê. Combate com o/a adversário(a).

<sup>55</sup> *As rainhas da luta: representação das mulheres karate-ka nos jogos digitais*. Disponível em: <[www.sbgames.org/papers/sbgames10/culture/full/full5.pdf](http://www.sbgames.org/papers/sbgames10/culture/full/full5.pdf)>. Acesso em: 3 out. de 2017.

do corpo feminino. Combinamos como aconteceria a vivência e que utilizaríamos as duas lutadoras, em um primeiro momento, para analisar esses aspectos e, em seguida, utilizaríamos os personagens Ryu e Ken para comparar os corpos masculinos e femininos e como eles são construídos culturalmente. Junto a isso, pedi às turmas que registrassem suas análises para que pudéssemos discuti-las.

Cada registro lido pelas crianças trazia características pontuadas pelo artigo, e as crianças iam falando como “deveriam ser” os corpos da mulher e do homem para que fossem socialmente aceitos. A problematização do discurso da fragilidade feminina envolveu o estudo e o debate sobre seu surgimento. Constatamos que em séculos passados a mulher realizava atividades juntamente com o homem, sendo, em muitos momentos, endeusada por ter o “dom da vida”. Porém, a circulação de determinadas crenças religiosas levou à disseminação de representações que inferiorizavam a mulher em relação ao homem, fazendo com que ela ocupasse certas posições de subalternização, transformando-se em objeto de cuidados excessivos, cabendo ao homem zelar por sua segurança e honra por considerá-la um ser indefeso.

Ao discutir essas questões com as crianças, algumas turmas citaram o fato de que “hoje em dia não é mais assim”, que “as mulheres são mais feministas”, “merecem o mesmo respeito que o homem”. Já outras citaram o fato de que “ainda há muito preconceito em relação à mulher”, “o homem, por se achar mais forte, estupra as mulheres”, e a Júlia citou ainda que sua mãe não cogita o fato de ela praticar artes marciais por “achar que é coisa de menino”.

Para finalizar o estudo, retomamos as primeiras imagens de pessoas lutando caratê que foram apresentadas no início do projeto, com o objetivo de realizar uma nova leitura. As crianças expuseram seus entendimentos coletivamente, algumas identificando as técnicas empregadas e utilizando as terminologias próprias da prática. Para complementar o trabalho, o 5º ano A decidiu que também construiria um filme<sup>56</sup> com as fotos e vídeos registrados durante as aulas.

Ao analisar os registros, pude perceber que, mesmo faltando aprofundar e ampliar alguns conteúdos que emergiram durante as atividades, ou não tendo me atentado a outros que poderiam ser estudados, o projeto consistiu em um interessante desafio ao propor um currículo diferente daquele a que as crianças estavam acostumadas. Algumas continuaram reclamando das aulas, mas até mesmo elas disseram que foram ouvidas e que fizeram

---

<sup>56</sup> Link do filme no YouTube: <[www.youtube.com/watch?v=PkIBfNL2dIQ](http://www.youtube.com/watch?v=PkIBfNL2dIQ)>. Acesso em: 29 set. 2017.

“algo diferente” daquilo que haviam feito até então. Já outras compreenderam que há inúmeros aspectos envolvidos nas aulas de Educação Física, bem maiores do que o fazer pelo fazer e isso estimula a dar continuidade à perspectiva cultural.

### **Relato 13**

#### **O futsal na Etec José Rocha Mendes: quando a mão entra no jogo**

##### **Introdução**

O presente trabalho foi realizado na Escola Técnica Estadual José Rocha Mendes, situada na Vila Prudente, Zona Leste da cidade de São Paulo. O bairro onde a escola está inserida é tipicamente residencial e comercial, oferecendo academias de ginástica e instituições de ensino superior privadas. Nas proximidades da unidade há uma estação de metrô – Terminal Vila Prudente – e o monotrilho.

A escola disponibiliza dois tipos de programa: Ensino Técnico Integrado ao Médio (Etim) e Modular. No Etim são oferecidos quatro cursos – Administração, Comunicação Visual, Eletrônica e Modelagem do Vestuário – e os modulares são Eletrotécnica, Comunicação Visual, Administração e Contábil.

No Etim os(as) alunos(as) permanecem na escola em período integral. O horário pode variar conforme a disponibilidade dos(as) professores(as), visto que a grande maioria dos docentes acumula funções em outras Etecs.

Em relação ao local de residência dos estudantes, podemos afirmar que varia bastante. Muitos residem no entorno e nas regiões próximas à escola, como Vila Alpina, Sapopemba e Itaquera, mas encontramos ainda aqueles(as) que residem em regiões mais distantes, como Mairiporã, Pirituba e Osasco.

Nos dois últimos anos, de acordo com as informações coletadas no mapeamento para a confecção do documento oficial da unidade escolar, os estudantes são prioritariamente advindos das redes privadas de ensino.<sup>57</sup> Nem sempre o quadro se apresentou assim. Em anos anteriores, o corpo discente era composto majoritariamente de egressos da rede pública. Vale ressaltar que a região conta com três escolas estaduais.

Cada curso tem características diferentes no que tange à presença e participação de alunos e alunas. Por exemplo, os cursos de Administração e Comunicação Visual têm

---

<sup>57</sup> Essas informações são referentes à Etec José Rocha Mendes.

salas mistas. Já nas salas do curso de Eletrônica, a grande maioria dos frequentadores são homens. Em contrapartida, no curso de Modelagem, as mulheres se fazem mais presentes.

O Centro Paula Souza – local responsável pela gerência, coordenação e organização das escolas técnicas de São Paulo – através do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (GFAC), criado em 2008 – é o responsável pela análise e produção dos currículos desenvolvidos nas unidades da rede. Dentro dessa produção, cada percurso formativo tem seu plano de curso<sup>58</sup> para orientar a ação docente. O PC de Educação Física na Administração tem traços de um currículo crítico-emancipatório, enquanto o da Comunicação Visual se alinha à perspectiva da educação para a saúde. Por sua vez, o de Eletrônica mescla o currículo esportivista com o da educação para a saúde. Porém, nas três funções contidas do PC – representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural –, claramente influenciadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, verificamos que as competências, habilidades, valores e atitudes se debruçam sobre a criticidade social.

### **Função 3 – Contextualização Sociocultural**

<b>COMPETÊNCIA</b>	
Compreender as ciências, as artes e a literatura como construções humanas, entendendo como elas se desenvolveram por acumulação, continuidade ou ruptura de paradigmas e percebendo seu papel na vida humana em diferentes épocas e em suas relações com as transformações sociais.	
<b>HABILIDADES</b>	<b>VALORES E ATITUDES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articular conhecimentos de diferentes naturezas e áreas numa perspectiva interdisciplinar;</li> <li>• Perceber e utilizar as ciências, artes e literatura como elementos de interpretação e intervenção e as tecnologias como conhecimento sistemático de sentido prático;</li> <li>• Perceber que as tecnologias são produtos e produtoras de transformações culturais;</li> <li>• Comparar e relacionar as características, métodos, objetivos, temas de estudo, valorização, aplicação etc. das ciências na atualidade e em outros momentos sociais;</li> <li>• Comparar criticamente a influência das tecnologias atuais ou de outros tempos nos processos sociais;</li> <li>• Utilizar elementos e conhecimentos científicos e tecnológicos para diagnosticar e relacionar questões sociais e ambientais;</li> <li>• Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado;</li> <li>• Reconhecer e respeitar os limites éticos e morais que devem ser considerados na condução do desenvolvimento científico e tecnológico;</li> <li>• Valorizar, respeitar, preservar e inter-relacionar o patrimônio cultural nacional e o estrangeiro;</li> <li>• Saber distinguir variantes linguísticas e perceber como refletem a forma de ser, pensar e sentir de quem as produz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrar curiosidade e gosto pelo aprender e pela pesquisa.</li> <li>• Valorizar os conhecimentos e as tecnologias que possibilitam a resolução de problemas.</li> <li>• Reconhecer, respeitar e defender os direitos e deveres humanos e de cidadania.</li> <li>• Interessar-se pela realidade em que vive.</li> <li>• Demonstrar ações pautadas nos princípios éticos da área.</li> </ul>

Exemplo das funções do curso de Etim de Eletrônica para o 1º ano:

<sup>58</sup> Utilizaremos a sigla oficial da instituição: PC.

Com base nas orientações do PC, cada componente estabelece seus conteúdos no ano/série. Ressaltamos que o documento oficial da ETEC não se alinha ao que é preconizado pelo currículo culturalmente orientado, mas, ainda assim, afirmamos que as possibilidades de ressignificações, aprofundamentos, ampliações, bem como as diferentes problematizações realizadas durante as aulas, caracterizam-se como pontos de fuga. Mais adiante explicitaremos as ações pedagógicas culturalmente orientadas desenvolvidas durante a tematização do futsal nessa unidade escolar.

<b>I. 4 – EDUCAÇÃO FÍSICA</b>
<b>Temas</b>
<p><b>Corpo e movimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparelho locomotor (anatomia);</li> <li>• Sistemas e suas alterações (fisiologia).</li> </ul> <p><b>Esportes coletivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nos âmbitos: educacional, participação e competição;</li> <li>• Modalidades;</li> <li>• As capacidades físicas, as técnicas e as regras;</li> <li>• As questões de inclusão e gênero nos esportes coletivos;</li> <li>• As relações de esporte e cultura;</li> <li>• Competição X cooperação;</li> <li>• Os princípios éticos e relações interpessoais no esporte.</li> </ul> <p><b>Jogos e brincadeiras</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Da brincadeira ao esporte;</li> <li>• As regras e a inclusão;</li> <li>• Espaço e materiais;</li> <li>• Competição X cooperação.</li> </ul> <p><b>Ginástica e dança</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nos âmbitos: educacional, participação e competição;</li> <li>• Modalidades;</li> <li>• As capacidades físicas, as técnicas e as regras;</li> <li>• Equilíbrios e desequilíbrios;</li> <li>• As questões de gênero e inclusão.</li> </ul>

Plano de Curso do componente Educação Física disponível no Plano Político Pedagógico do 1º ano de Eletrônica.

Esse documento é o ponto inicial para que os docentes possam elaborar seu Plano de Trabalho Docente (PTD). Aqui, professores e professoras têm liberdade para organizar suas aulas a partir dos temas indicados no Plano de Curso. Dessa forma, o PTD se caracteriza como um documento com a “assinatura do docente”. Todas as sugestões, alterações e modificações são permitidas, desde que devidamente registradas e justificadas. Esses documentos devem estar concatenados com o Plano Político Pedagógico (PPP), inserido no Plano Plurianual de Gestão (PPG), que tem duração de cinco anos. Neste consta uma grande variedade de projetos e não raro encontramos

aqueles com duração mais longa. Em termos pragmáticos, tudo isso quer dizer que, apesar de eleger a mesma prática corporal, as aulas de Educação Física de duas turmas poderão ser bastante distintas, tanto no formato quanto nos conteúdos abordados. Basta verificar que no ETIM de Eletrônica as duas aulas semanais são agrupadas no esquema “dobradinha”, enquanto nos demais cursos, são ministradas em dias e horários diferentes.

### **Apita o árbitro, bola rolando**

A sala do presente estudo tem características bem marcantes. Os alunos são muito participativos e as problematizações sempre geram discussões bem acirradas e várias produções. No primeiro mapeamento, o esporte coletivo foi destacado por quase todos(as) os(as) estudantes da turma do 1º ano de Eletrônica.

A partir das informações garimpadas nas aulas anteriores e do que foi discutido nesse momento, escolhemos tematizar o futsal, o que nos levou a reorganizar o PTD. Pensando em promover um primeiro conjunto de vivências, organizamos a turma em grupos, com a responsabilidade de elaborar uma atividade que envolvesse o futsal da forma como o conheciam.

O primeiro grupo apresentou o jogo Artilheiro. De acordo com as manifestações dos estudantes, a prática foi modificada adicionando-se a ela mais toques do que o comum. Percebemos que quatro alunos e duas alunas que geralmente não se envolviam com qualquer tipo de atividade relacionada ao futebol realizaram a vivência proposta sem queixar-se. Quando questionados, responderam: “Eu não gosto de futebol professor... não dá... joguei uma vez isso e já vi que não é pra mim... até gostei da brincadeira de hoje, mas não vai”.

O grupo seguinte propôs a vivência do 21. Para isso, separaram a turma em dois times, cada qual ocupando um lado da quadra. A atividade consistia em toques sucessivos até que se chegasse ao número 21. Quem tocasse a bola no número 21, seria o “bobinho” e tentaria pegar a bola dos demais, que continuariam realizando os toques sucessivos.

Outro grupo colocou blusas penduradas nas traves para que, quem chutasse a bola, tentasse acertá-las. Quem conseguisse, pontuava. O grupo seguinte perguntou se poderia inventar alguma atividade que saísse do padrão. A atividade focava o toque com as mãos, sem deixar a bola cair na quadra. Só valia chutar dentro da área do goleiro. Na condução da bola com as mãos, a equipe oponente poderia tomar a bola apenas no alto. Durante a vivência, um aluno disse: “Professor isso não é futebol... não existe futebol usando as mãos... eu nunca vi isso”.

O último grupo realizou o futsal, modificando somente duas regras: não se poderia entrar na área do goleiro para fazer o gol e, a cada gol realizado, os times eram modificados.

Essas vivências também abarcaram algumas ressignificações. Em decorrência do calendário escolar da Etec, durante um sábado letivo as turmas participaram de atividades diversificadas. Algumas fizeram uma visita técnica a outra unidade. A turma do 1º ano de Eletrônica encontrava-se vivenciando o futsal na quadra quando um incidente que envolveu dois estudantes nos fez interromper a atividade. Um deles chutou propositalmente a bola com muita força, machucando o colega. Os demais presenciaram a cena e ficaram perplexos com a situação e condenaram veementemente aquela atitude. Frente ao quadro, propus problematizarmos a questão da violência, que atravessa não somente os esportes, mas a sociedade como um todo.

Os grupos trocaram ideias e registraram suas posições. Em seguida, ampliaram a conversa expondo seus pontos de vista para a turma. Alguns(mas) estudantes que geralmente não se posicionavam tiveram suas vozes ouvidas. Houve quem relacionasse a situação ocorrida durante o jogo de futebol com a violência percebida e vivenciada cotidianamente fora da escola. Conforme os grupos iam se posicionando, registrávamos as falas na lousa e, em alguns momentos, fomentávamos a discussão de determinadas manifestações, sempre com a preocupação de não induzir as respostas, mas de problematizar as representações que emergiam, muitas delas visivelmente influenciadas pelo discurso midiático.

Como forma de ampliar e aprofundar as informações que registramos durante o debate, sugeri a assistência a dois vídeos. Um sobre o futebol gaélico<sup>59</sup> e outro sobre o futebol florentino.<sup>60</sup> Ao final, realizamos nova discussão sobre a violência na sociedade e decidimos retomar a fala daquele aluno sobre a proibição de jogar futebol com as mãos, problematizando o que era ou não permitido durante a prática da modalidade. Na sequência, a turma assistiu a um vídeo do *goalball*<sup>61</sup> e as reações foram bem interessantes. Alguns estudantes nunca tinham tido contato com o esporte: “Nossa, não tinha visto esse jogo”; “Por que tem que ficar em silêncio, professor?”; “Deve ser difícil”.

---

<sup>59</sup> Para mais informações, sugerimos o link: <[www.youtube.com/watch?v=GxePvwEND\\_8](http://www.youtube.com/watch?v=GxePvwEND_8)>.

<sup>60</sup> Futebol Florence: <[www.youtube.com/watch?v=QW-wxTW7OCI](http://www.youtube.com/watch?v=QW-wxTW7OCI)>. Acesso em: 3 out. 2017.

<sup>61</sup> Para mais informações, sugerimos o site: <<http://cbdv.org.br/pagina/goalball>>. O vídeo está disponível em: <[www.youtube.com/watch?v=3vXLpcdtagQ](http://www.youtube.com/watch?v=3vXLpcdtagQ)>. Acesso em: 3 out. 2017.

Recuperamos as vivências realizadas a partir das propostas dos grupos no início dos trabalhos. Ao discutir sobre a prática que proibia entrar na área, apresentamos à turma o funcionamento do antigo futebol de salão. O comentário despertou a curiosidade dos(as) estudantes acerca das regras do futsal. A partir daí, reorganizamos as rotas vindouras. Sugerimos que pesquisassem o assunto no *site* da FPFS.<sup>62</sup> Em seguida, organizados em grupos, vivenciamos alguns fundamentos e táticas, além de discutirmos as regras oficiais a fim de ampliar e aprofundar os conhecimentos dos(as) alunos(as), visto que o mapeamento realizado no início do projeto indicava que alguns(mas) estudantes não tiveram contato com a modalidade durante o Ensino Fundamental.

As informações eram tantas que surgiu a ideia de programar um seminário. Para tanto, organizamos os estudantes em grupos para que cada um ficasse responsável por uma regra do futsal. Enquanto fechávamos as datas para as apresentações, continuamos as vivências de fundamentos, táticas e regras na quadra. Registramos algumas falas de alguns estudantes sobre o estudo das táticas: “Nossa, se eu soubesse dessa formação de defesa, nós tínhamos ganhado o jogo contra o 2 ADM”;<sup>63</sup> “Quanta regra, professor, assim fica chato”.

### **Apita o árbitro, fim de jogo**

Em síntese, a partir das imersões de alunas e alunos no tema e dos registros elaborados, promovemos discussões acerca da prática do futsal e do que circunda essa manifestação corporal. Mesmo que alguns(mas) estudantes não tenham participado das vivências, sobressaíram-se nas discussões. Algo que o currículo cultural de Educação Física consegue proporcionar-lhes: a atuação em várias frentes, e não somente na gestualidade específica. Outra constatação foi o envolvimento daqueles(as) cujas vozes raramente são consideradas: “Professor, achei da hora. Fiz um gol e joguei, coisa que nunca tinha feito na escola”; “Também marquei um, professor, no Paulo” (risos); “Nossa, não sabia sobre o futebol, que podia usar as mãos. Isso foi novo para mim”; “Eu já tinha visto o galaico, mas o florentino, nunca. O senhor poderia passar mais táticas para a gente”.

A utilização dos vídeos foi fundamental para que as representações iniciais fossem desconstruídas e as problematizações, aprofundadas. As discussões sobre a violência foram importantes para rever a posição sobre o tema e descolá-lo da prática, analisando

---

<sup>62</sup> Disponível em: <[www.federacaopaulistadefutsal.com.br/](http://www.federacaopaulistadefutsal.com.br/)>. Acesso em: 3 out. 2017.

<sup>63</sup> A aluna se referia a um campeonato realizado na escola durante o primeiro semestre.

sua possível origem a partir das demandas sociais. Além do que, os vídeos também auxiliaram os alunos e alunas a ampliar os conhecimentos sobre o futsal, possibilitando o reconhecendo, inclusive, de outros grupos sociais na modalidade. Os registros se fizeram importantes para que pudéssemos analisar as falas dos estudantes e, a partir disso, reorganizarmos as ações didáticas das aulas seguintes.

Mesmo que o currículo da ETEC não seja fundamentado nos pressupostos epistemológicos do currículo cultural de Educação Física, o presente relato desvela possibilidades de atuação nas fendas. Enveredando por elas, conseguimos organizar atividades de ensino pautadas nas orientações didáticas que caracterizam a proposta, possibilitando que os estudantes refletissem sobre a prática do futsal.

#### **Relato 14**

##### **O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações**

No início do ano, os profissionais do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo se reuniram para pensar o tema do projeto que perpassaria todos os componentes. Ficou definido que as duas primeiras semanas seriam destinadas a realizar essa tarefa.

Nesse período acompanhei uma professora regente de classe que havia acabado de ingressar na escola e, em parceria, realizamos um mapeamento da turma de jovens e adultos que se encontra na última etapa da alfabetização. Para realizar esse trabalho, a escola toda partiu de duas questões principais: O que queremos aprender? E como podemos pensar juntos esse caminho?

Durante o processo de construção coletiva, os estudantes pontuaram que queriam entender um pouco mais as culturas periféricas e suas características. Aos poucos, nesse movimento, eu ficava pensando como a Educação Física poderia contribuir com o projeto da turma.

Mapeamos diferentes informações para levar em conta na definição de um tema. Consideramos a origem das pessoas e das suas famílias. Naquela turma, grande parte dos estudantes veio ou tem suas raízes na região Nordeste do país, o que de fato influenciou nossas escolhas. Aos poucos, os educandos entenderam que, naquela escola, o diálogo, a voz e a escuta seriam muito importantes para definirmos o caminho a ser traçado. Durante a conversa, uma senhora nos procurou e disse que na família dela existiam brincantes de

maracatu e, antes de terminarmos a conversa, ela nos mostrou duas fotos em que aparece seu pai brincando de maracatu rural. Na comunidade onde reside, ele é caboclo de lança.

Nesse movimento de escolha, a turma ficou sensível ao desejo de estudar as culturas periféricas e, para dialogar com o projeto, escolhi tematizar o maracatu. Além das mencionadas, pesaram outras percepções. Após conversar com minha colega a respeito da decisão tomada, muitos estudantes fizeram cara feia e murmuraram diante dessa possibilidade; para alguns deles, em função de suas crenças religiosas, seria uma péssima opção estudar coisas do demônio.

Estava posto mais um desafio. Enquanto professor, não tinha conhecimento nenhum daquela manifestação. Por sua vez, a professora já havia tido contato com alguns brincantes em um curso que frequentou.

A escolha por uma manifestação desconhecida propiciou momentos de aprendizado junto aos estudantes e à professora da turma. Viver essa condição levou-me à busca de fontes para começar a pensar no projeto e ter condições de tematizar a prática no interior do currículo.

Sensível às minhas condições de nada saber do maracatu, pesquisei na internet e descobri que naquela mesma semana um curso seria proferido por um grupo chamado Bloco de Pedra. Esse grupo de maracatu tem suas raízes em uma escola pública da Zona Oeste de São Paulo e, aos sábados, os participantes se encontram para ensaiar. Para disseminar essa manifestação, realizam apresentações e todo ano oferecem o curso “Introdução à história do maracatu”. O curso é composto de cinco encontros, em que se alternam a teoria e vivências.

A fim de produzir uma etnografia do maracatu, vinha buscando informações como essas. Quando transpostas para o ensino da Educação Física, as técnicas empregadas pela etnografia (observação participante, entrevista e análise de documentos) se constituem em ferramentas imprescindíveis para mergulhar durante um determinado período de tempo no tema e, nesse processo, aprender com os representantes da prática corporal, a fim de cruzar os conhecimentos adquiridos com aqueles obtidos em outras fontes. Em paralelo, realizava o curso e lia as obras recomendadas.

Dando início à tematização, organizei um mapeamento, através de uma apresentação em PowerPoint, de algumas imagens de brincantes do maracatu. Antes de mostrar o material, pedi à turma que observassem as fotos.

Após a leitura das imagens, os alunos assistiram a um vídeo sobre brincantes de maracatu rural e desafiei-os com as seguintes questões: O que vocês pensam ao ver essas

imagens? O que é isso para vocês? O que vocês sabem a respeito disso? Conhecem alguém que brinca maracatu? Existe essa prática no seu bairro?

Aos poucos, os estudantes se encorajaram. O uso do termo é proposital, porque na trajetória escolar não é muito comum o exercício de fala para exteriorizar aquilo que se está pensando. Essa seria uma ótima possibilidade para exercitar o dissenso, o debate e a discordância; é um processo lento e gradativo, mas, mesmo assim, necessário.

Dos poucos estudantes que tiveram vontade de falar, um deles disse que para ele maracatu era coisa do demônio. Durante a conversa, outros olhavam para baixo e ficavam em silêncio, alguns murmuravam expressões como: “O sangue de Jesus tem poder!” e “Eu não vou estudar essas coisas do demônio, não!”.

Para a aula seguinte, preparei outro vídeo de maracatu rural e convidei-os a elaborar questões que remetessem a uma pesquisa sobre o tema. Registrei na lousa as perguntas deles: Por que eles colocam uma flor na boca? Em que mês ou ano eles brincam maracatu? Qual o significado da palavra maracatu? Como eles se organizam? Qual é a relação que eles têm com a religião? Por que maracatu é uma nação?

Nos dirigimos à sala de informática em busca das respostas. Percebi que nessa atividade os estudantes acessaram significações sobre o maracatu que os deixaram incomodados. Dilma, uma das estudantes, bateu o teclado do computador e demonstrou muita irritação. Ao conversar com a educanda e tentar entender o que aconteceu, ela me falou que leu no *site* que acessou que o maracatu tem influências do candomblé, é coisa de Exu e, por conta disso, não ia pesquisar mais nada. O Paulo também reagiu dizendo que era evangélico e esse trabalho estava ficando pesado.

A essa altura, eu já dispunha de várias informações sobre o assunto. Tanto o curso como a etnografia realizada me davam condições de problematizar aquelas representações. Havia me aproximado de alguns brincantes e buscava com eles responder às perguntas que emergiram na sala de aula, tal como aquela sobre a rosa branca na boca. Um dos brincantes explicou que no maracatu rural eles fazem isso para representar as baianas que acompanhavam o cortejo, também esclareceu a diferença entre nação e grupo, e a interface da prática com as religiões de matriz africana (jurema, xangô e candomblé) e a religião católica, por conta das influências dos colonizadores europeus.

A imersão no grupo de maracatu propiciou-me a leitura do cortejo e dos seus códigos e deu-me condições para discutir com os estudantes o contexto de emergência e criação daquela prática corporal. A etnografia se configura como uma ferramenta

importante para ajudar na tematização das manifestações distantes do conhecimento do professor.

Seguindo na artistagem das ações didáticas, pensei que antes de propor a vivência deveríamos aprofundar os conhecimentos e exercitar a desconstrução. Naquele momento, julguei importante os alunos entenderem o processo de construção das representações sobre a população negra e o porquê de pensarem daquela maneira sobre o maracatu. O processo de desnaturalização é importante para os estudantes perceberem que ninguém nasce em certas condições.

Além das narrativas acessadas durante o curso, busquei a ajuda da minha companheira Bruna, que é historiadora e também atua na rede municipal. Organizamos o encontro e debatemos a chegada dos negros ao Brasil na condição de mercadorias. Preparei alguns *slides* com imagens do continente africano e pinturas da chamada missão francesa, que representam, de forma distorcida, a chegada dos negros ao Brasil, como se tivessem feito uma viagem gostosa e tivessem sido bem tratados. Como contraponto, assistiram ao filme *Amistad*,<sup>64</sup> que retrata o tráfico marítimo de pessoas escravizadas à força na África.

Para instigar o debate, lancei algumas questões: O que sabem a respeito da presença do negro no Brasil? O que sabem sobre a África? É um país ou um continente? Como vocês acham que são as pessoas de lá e como elas vivem? Qual imagem representa melhor a África?

Todos disseram que a África era um país. Os poucos que responderam às outras perguntas disseram que a escravidão foi uma coisa muito ruim, que na África as pessoas vivem na miséria e a imagem que vem à cabeça é de um lugar bem pobre e miserável.

Aos poucos fui trazendo outras informações sobre o continente, destaquei a diversidade de culturas que o habitam utilizando um mapa da divisão política atual, apresentei dados sobre a diversidade étnica e, na sequência, a rota dos navios que trouxeram as pessoas da Guiné, Congo, Angola, Moçambique etc. à força para o Brasil. Também lhes mostrei uma imagem de como o colonizador representou a vinda dos negros e a comparei com outras que relatavam o interior do navio negreiro e a população negra sendo comercializada no Cais do Valongo, no Rio de Janeiro. Li um trecho de uma música e, com isso, discuti a resistência e a chegada desse grupo, que traz na sua cultura traços da luta e da sua história.

---

<sup>64</sup> *Amistad*. EUA, Steven Spielberg, 1997.

Os estudantes ficaram indignados com as imagens e disseram que aquilo era terrível demais. E que não imaginavam tamanha crueldade. Depois de ouvi-los, fiz a leitura de um trecho da música *Negro Mar*, de Ilú Obá De Min, para sensibilizá-los com relação a algumas histórias de vida.

*De um reino distante eu vim  
Nigéria, Congo, Benin  
Dentro de um porão escuro atravessei o negro oceano sem fim  
Tudo o que eu tinha eu deixei  
Em Porto Novo embarquei  
Sete voltas na Árvore do Esquecimento eu dei  
Mas guardei na alma a minha bagagem  
Memórias de força e coragem  
Palavra, oração, ancestrais  
Tambores, sabores e cores demais  
Uma tal riqueza nunca se viu  
Toda essa beleza veio de navio  
A África negra foi recriada no Brasil*

Ainda pontuei como os negros são significados na sociedade, dando exemplos das diferentes narrativas coloniais que inferiorizam esse grupo: “negro, quando não caga na entrada, caga na saída”, “amanhã vou trabalhar que é dia de branco” foram duas que exteriorizei. Durante a explicação, um dos estudantes frisou que devemos ter cuidado com as piadas e pediu para mostrar um vídeo de uma peça de *stand up* em que o comediante alertava sobre o perigo das piadas e das brincadeiras. O colega se levantou, ligou o celular e passou para os demais. Aproveitamos para discutir como isso interfere na maneira de olharmos as pessoas.

Discutimos a respeito da criação do maracatu. Segundo algumas narrativas, a manifestação nasceu da necessidade de resistência e sobrevivência à dominação das pessoas brancas sobre as negras. Trata-se do festejo de coroação dos reis e rainhas vindos do Congo e de outras regiões africanas. Naquele instante, colocava à disposição da turma outra significação sobre a prática corporal, nesse caso, o maracatu como uma encenação que representa a trajetória de reis e rainhas. Expliquei o que era uma nação, um estandarte, uma toada, calunga e como as pessoas se tornavam mestres de maracatu.

Um dos estudantes pediu a palavra: “Professor, na aula passada fomos para a sala de informática e saí da aula achando que maracatu fosse macumba, hoje já entendo que maracatu é história, é cultura de um povo”. Outro retrucou: “Para mim, maracatu é a brincadeira de um povo”.

Na aula seguinte, a professora compartilhou seus saberes sobre o tema. Durante o mapeamento, a colega havia dito que participara de uma oficina com brincantes de maracatu. Ademais, pedi-lhe que me ajudasse na realização de uma vivência com a manifestação. Segundo ela, a brincadeira insere as pessoas na dança. Para realizá-la, é preciso apreender uma certa gestualidade. Quando a música começou a tocar, a turma ficou em círculo. A professora propôs uma brincadeira que tinha como objetivo que duas pessoas entrassem na roda com um chapéu na cabeça e uma tentasse tirar o chapéu da outra. A forma de evitar que isso acontecesse era atacar e se defender ao mesmo tempo. Outra brincadeira consistiu em encostar a ponta de um cabo de vassoura no pé do oponente.

Apresentei-lhes um vídeo em que uma pessoa dançava três passos diferentes. Pedi que escolhessem um deles e tentassem reproduzi-lo. Importante destacar que o maracatu rural é um cortejo e que sua dança ainda não foi pedagogizada. Não localizei nenhum vídeo que ensine a dançar maracatu rural. Seus passos representam os movimentos de cortadores de cana que vivem na Zona da Mata de Recife, mas a gestualidade da dança também contém elementos de muitas outras danças, como frevo, forró e até de capoeira, e gestos que podemos dizer que são “livres”.

Na aula seguinte, demos início à análise das letras das músicas. Selecionei uma loa (canto) de um grupo chamado Leão Misterioso (Mestre João Paulo). A loa discorria sobre o racismo e a posição de sujeito que as diferentes pedagogias culturais produzem sobre o negro. A escolha deveu-se às questões discutidas nas aulas anteriores. A música desse grupo aborda o preconceito étnico e como isso é produzido até nas novelas, quando os negros representam empregados e serviços domésticos.

Numa data previamente agendada, recebemos integrantes de um grupo de maracatu (Bloco de Pedra). Fabio e Ciça se dispuseram a conversar com os educandos acerca da prática e, mais especificamente, dos instrumentos que compõem a manifestação. Também responderam a algumas questões construídas coletivamente: O que é maracatu? O que significa para eles? E quais as diferenças?

Um dos alunos que havia permanecido um pouco distante expressou-se: “Para mim, isso é macumba, é isso mesmo?”. E Ciça respondeu: “Olha, pode até ser, mas não

estou vendo aqui vela, ninguém aqui está cultuando nada, quando a gente vê uma oferenda na rua que não é macumba, mas muito chamam assim, não tem instrumento. Para mim não tem como ser macumba”.

Fabio entrou na conversa dizendo que maracatu era amor, que tinha um extremo amor porque simbolicamente o aproxima do irmão que havia falecido bem no dia que ele tinha um cortejo para apresentar. Segundo ele, esse irmão era quase um filho e toda vez que ele tocava, sua presença se manifestava e ele se sentia bem.

Aos poucos, foi exteriorizando outras significações do maracatu, além do amor. Maracatu é resistência, porque está atrelado a uma luta de um grupo que veio escravizado para o Brasil. Maracatu é amizade, pois, por meio dessa prática, teve contato com outras classes sociais e, com isso, ampliou seu leque de amigos de outros bairros. O brincante: maracatu é coleguismo, é uma palavra que define também o que é isso para mim.

Para Ciça, maracatu é resistência. A experiência propicia a felicidade de ter amigos, e que é um momento bem legal de viver aos sábados à tarde, afirmando que maracatu é união entre as pessoas. O maracatu é um momento de compartilhar um com o outro, amor, resistência.

Um dos estudantes perguntou sobre o nome: “Por que maracatu?”. Ciça disse que vem de maraca, tem a ver com tambor e ritmo. Tem alguma coisa que lhe faz bem e ela sente uma alegria por tudo que proporciona, maracatu parece uma paixão.

De onde vem esse tambor? Qual é a origem? Perguntei sobre o instrumento porque é comum associá-lo a rituais africanos. Ciça explicou que, na vinda para o Brasil, os europeus traziam alimentos e outros materiais em tonéis de madeira. O tambor do maracatu é de origem europeia, feito desses tonéis com pele de animais. Com o passar do tempo, outros materiais foram utilizados, como a macaíba (espécie de palmeira). Ciça frisou que no maracatu não existe um instrumento oriundo de um determinado grupo, eles são resultados dos cruzamentos das culturas.

Aproveitando o assunto, lancei outra questão para discutir os marcadores identitários dos grupos e suas diferenciações, pedi que explicassem o porquê de as alfaias terem as cordas amarradas com diferentes nós. De fato, o que isso quer dizer?

Fábio pegou uma alfaia, colocou-a no corpo e explicou os símbolos de três nações: Nação de Porto Rico (NPR), Nação Estrela Brilhante de Recife (NEBR) e Nação Estrela Brilhante de Igarassu (NBI). As diferenciações consistem na posição do instrumento, além dos nós e da maneira, como as baquetas batem. Na NPR, a alfaia fica bem baixa, próxima ao joelho. O instrumento fica distante da cintura porque durante o baque (toque)

os movimentos reproduzem as ondas e os pescadores. O ritmo é mais lento e, às vezes, intenso como as ondas do mar. O nó do instrumento é em formato de “rede” e, na hora de tocar a baqueta de rebate (em uma das mãos fica a baqueta de bate e, na outra, a de rebate), o som é mais baixo.

Na NEBR, a alfaia tem um nó em forma de estrela, o instrumento fica próximo da cintura e o baque é tocado com as duas mãos na mesma intensidade de força. Na NBI, o instrumento fica um pouco mais acima do joelho, o baque é mais rápido e a mão que faz o som mais forte é a que fica com o rebate. Esse toque acaba sendo o contrário daquele empregado pela NPR. Toda essa diferenciação na hora do baque é chamada de sotaque.

A Ciça explicou os demais instrumentos, gonguê, caixa, agbê e mineiro. Aos poucos, ajudou-nos a fazer uma leitura, desde as origens até o sotaque na hora do toque de cada nação. O gonguê é medieval, ele define qual baque será tocado na hora do cortejo. É ele que manda na hora do toque. A caixa remonta ao exército. Foi incorporada ao maracatu e, conforme a Nação, é usada em uma parte diferente do corpo. Na NPR, por exemplo, é presa na frente da cintura, enquanto as outras nações utilizam o instrumento na lateral, como usam a alfaia. O agbê é um instrumento feito de cabaça e missangas, nem sempre é usado. Sua origem é atribuída aos povos indígenas e africanos. O mineiro, um instrumento em forma de canudo, possui sementes no seu interior e é predominantemente usado na NBI.

Também mostraram uma saia (chamada de chita) que é utilizada pelo naipe da dança. No maracatu de nação, cada parte é chamada de naipe. Explicaram que na nação de maracatu, quem apita o cortejo precisa ser uma pessoa reconhecida pelo coletivo, só ela pode apitar. Já num grupo de maracatu, outras pessoas podem fazê-lo. Não existe tal exclusividade.

Na primeira aula após o recesso do meio do ano, desenhei um mapa na lousa e retomei o trajeto percorrido, recordando cada atividade que havíamos realizado. Analisamos imagens, criamos questões e fomos à sala de informática em busca de algumas respostas. Ouvimos músicas de maracatu e, dentro de nossas possibilidades, criamos uns versos a partir de temas como preconceito. Dançamos e brincamos. Construimos um roteiro para entrevistar os brincantes de maracatu e acessamos muitos conhecimentos.

Para inserir os alunos recém-matriculados na escola, desenhei na lousa os instrumentos que compõem os diferentes napes do maracatu nação. Levei à sala um tambor ou bombo, chamado no maracatu de alfaia, e questionei-os sobre os assuntos que

conversáramos com o Fabio e a Ciça. Recordamos que a ancoragem social do maracatu também se faz presente nos instrumentos e gestos. Na NPR, o baque representa as ondas do mar, a extrema relação que eles têm com Iemanjá.

Aproveitei a ocasião para discutir as diferenças entre nação e grupo, ou seja, maracatu nação e maracatu rural, pois a distinção não fora abordada durante o encontro com os visitantes e pairavam muitas dúvidas. Para tanto, promovi a leitura e a análise de um vídeo representativo de cada manifestação. À medida que identificavam diferenças e semelhanças, as informações eram registradas na lousa. O resultado foi transcrito abaixo.

Maracatu rural	Pontos em comum	Maracatu nação
Interior do Recife	Estandarte	Mais urbano
Caboclo de lança	Gonguê	Alfaia, agbê
Cada um cria sua roupa	Mestre	Todo mundo usa a mesma
Rima e versos feitos na	Recife	roupa
hora		Música criada antes
Improviso		Ensaios
Dança tem elementos do		Passos da dança com
frevo, xaxado, capoeira e		movimentos dos soldados
samba de roda		

Um dos estudantes que ingressaram naquela semana conhecia a manifestação. “Professor, quando eu era pequeno a gente via lá no canavial o pessoal com essas roupas e a gente saia correndo de medo. É o caboclo de lança! Tem bastante disso por lá, eles pegam uns pedaços de cana e ficam brincando e ensaiando. Bem legal, professor, a gente precisa sair lá do Recife para ver isso aqui em São Paulo, muito louco!”

Na aula seguinte, vivenciamos o maracatu nação e manuseamos a alfaia. O objetivo era reproduzir o modo como um grupo de maracatu nação aprende a brincar. Para tanto, inspirei-me no grupo com o qual fiz a etnografia, já que os estudantes sabiam que para trazer os conhecimentos do maracatu para a escola eu precisara ir a um local onde se brinca e lá aprender.

Durante a vivência, pontuei que no maracatu rural as pessoas aprendem no cotidiano a gestualidade característica da Zona da Mata. Recordando a informação fornecida por um dos estudantes, expliquei que os cortadores de cana-de-açúcar reproduzem os movimentos do trabalho diário no cortejo. Diferentemente do maracatu

rural, no maracatu nação os passos reproduzem a gestualidade dos soldados, por isso observamos nos vídeos gestos parecidos com movimentos de marchar.

Finalizando os trabalhos, em tom de avaliação, pedi que registrassem em uma folha o que aprenderam com a tematização do maracatu: “Aprendemos que maracatu é música, amizade e que tem dois tipos de maracatu”; “Não aprendi muita coisa, porque cheguei hoje, mas foi muito bom porque agora sei que não é religião”; “Eu não sabia, mas maracatu é dança”; “Aprendi os nomes dos instrumentos e as músicas”; “Eu aprendi que é uma cultura diferente”; “Aprendi sobre os instrumentos e sobre a cultura”; “Nós aprendemos os significados das danças culturais e as diferenças dos instrumentos”; “Aprendi que o maracatu é uma dança bem legal para a gente mexer com o corpo”; “Eu aprendi com a conversa com a pessoa do maracatu e também a pesquisa no computador o que é maracatu”; “Aprendemos que a diferença entre um maracatu e outro, a diversidades dos instrumentos musicais e de onde vieram os povos do maracatu”; “Eu aprendi que é sempre tempo de aprender novas coisas”; “História do lugar”; “Aprendi que maracatu é cultura, que tem a nação Porto Rico”; “Aprendi o nome de alguns instrumentos e achei legal”; “Aprendi que é um tipo de gingado e quero aprender muito mais”; “Que significa o som do maracatu, nação, cultura, uma herança do passado”; “Que é importante para o nosso aprendizado, que é cultura”; “Os instrumentos, a batida, os escravos que foram para a luta, e quando voltaram não tiveram a promessa e foram para favela, mas eram guerreiros e voltaram”.

Disse à turma que também aprendi muito, principalmente pela possibilidade de aproximar-me de um grupo e participar dele. Percebi que naquele contexto as coisas funcionam de uma certa maneira, e que pode ser diferente em outras localidades. Animei-me a partilhar minhas próprias experiências e, em roda, apresentei a marcha e uns passos laterais. Fizemos uma fila e eles repetiram meus gestos. Peguei a alfaia e expliquei que ia tocar um baque chamado Luanda. Vivenciamos a dança no ritmo do instrumento.

Conversando sobre a vivência, surgiu a ideia de escolher o nome do nosso grupo. “Professor, pode ser As Marias”, porque na turma há várias mulheres que se chamam Maria”. Uma colega sugeriu ‘Estandartes’ e outra, “Águia”. Mediante eleição, o grupo escolheu ‘As Marias’. Repetimos o procedimento para a escolha do tema da loa, que acabou definido como “amor sem preconceito”.

Antes de finalizar o encontro, um dos estudantes se posicionou: “Professor, antes da aula eu estava cheio de preconceito e incomodado porque a gente vem para escola para

ter aula e eu não estava vendo isso, já que estou ingressando na escola nesta semana, mas, a partir de hoje, vi que não é nada disso e quero te pedir desculpas”.

Agradei suas palavras e destaquei que aprendemos muitas coisas nesse projeto e que eu estava feliz de eles se sentirem tranquilos para falar o que quisessem da aula. A turma toda respondeu batendo palmas.

Caminhando para o fechamento dos trabalhos, sugeri a construção coletiva de um cortejo. Nesse processo definimos quem participaria de cada naipe (dança, instrumentos), quem ficaria responsável pelo apito (conduziria o cortejo), quem construiria o estandarte, selecionaria as loas (músicas) etc.

Expliquei cada elemento e apresentei exemplos de como poderiam produzir os artefatos. Retomando o modo como foram construídas as gestualidades do maracatu rural e do maracatu nação, sugeri que se inspirassem nos gestos que preenchem seu cotidiano profissional, de lazer etc. As responsabilidades foram distribuídas conforme a preferência dos educandos.

Estandarte	Loas	Instrumentos	Dança
Vinicius Manuel	Carla	Vinicius Wesley	Manuel Laisla Maria Helena Maria da Paz Severina Lúsia Sebastiana

Nas aulas seguintes, os grupos, distribuídos em naipes, exercitaram o processo de criação. Foram agendados vários ensaios coletivos. Além de compor a avaliação final do trabalho, a apresentação do cortejo foi programada para o Seminário Étnico que o Cieja Campo Limpo organiza todos os anos.

## **Relato 15**

### **“Craftando” um currículo cultural de Educação Física: uma experiência pedagógica com o jogo Minecraft**

O tema Minecraft foi selecionado a partir da fala dos alunos da EMEF Desembargador Amorim Lima, como forma de reconhecer essa prática corporal enquanto

patrimônio cultural de grande parte da turma. Durante o mapeamento, vimos que todos os alunos da turma conheciam o jogo, muitos jogavam-no cotidianamente, alguns já haviam terminado o jogo e vários também costumavam acessar canais de vídeos *on-line* para ver comentários e truques. Os estudantes também disseram que jogar pelo computador era mais complexo, por isso mais interessante. Explicaram que existem três formatos de jogo – o modo criativo, em que o jogador tem todos os itens, pode voar, não perde vida, não é atacado pelos *mobs* (monstros); o modo *survival*, em que o jogador precisa procurar, minerar e confeccionar os itens, sofre danos e, como o próprio nome diz, precisa zelar pela sua sobrevivência; e o modo *mods* (modificações), tipo de jogo não oficial, disponível na internet e confeccionado por jogadores do mundo todo. Cada criador elabora seu *mod* como bem entende, normalmente são *mini games*, ou seja, pequenos jogos com objetivos específicos.

Ainda no mapeamento, muito empolgados com a possibilidade de estudarmos o tema, os alunos e alunas contaram a lenda do Herobrine, um personagem de roupa azul e olhos brancos que faz armadilhas e modifica o ambiente. Muitos jogadores e fóruns sobre o jogo afirmam que ele é o fantasma do irmão do Noth.<sup>65</sup> Eles também disseram que os produtores do jogo não confirmam a existência do *mob*, mas, por brincadeira (ou não), em todas as atualizações eles registram que o Herobrine foi retirado. Por fim, observamos que naquele dia o jogo tinha mais de quarenta milhões de *downloads* em um único aplicativo de compra de jogos.

Após o mapeamento, em algumas aulas jogamos nos celulares dos próprios alunos e, em outras, nos computadores da escola. Nós nos organizamos em pequenos grupos, quem jogava bem ensinava os demais. Os alunos e alunas mostraram os canais do YouTube que mais acessam, mostram músicas e jogos gravados. Aos poucos, fomos craftando nosso currículo, vivenciando, sistematizando os conhecimentos do grupo de alunos sobre o jogo, como “baixar e instalar”, ouvindo histórias e assistindo a vídeos na internet sobre o Minecraft.

A problematização focalizou a adequação do tema às aulas de Educação Física e a diferença entre práticas corporais, esportes, brincadeiras, jogos e atividades físicas. Isso porque alguns alunos, no meio do projeto, afirmaram que jogar Minecraft não era assunto da Educação Física. Com o intuito de problematizar essa representação, foi solicitado aos alunos que entrevistassem seus responsáveis ou quaisquer outros adultos sobre o que

---

<sup>65</sup> Apelido do criador do jogo, Markus Alexej Persson.

pensavam do Minecraft enquanto tema da Educação Física, uma vez que se trata de um jogo. A experiência foi bastante importante, alguns alunos já haviam conversado com suas famílias a respeito do que estávamos fazendo nas aulas. Muitos pais entenderam a proposta e consideraram-na interessante, outros reclamaram e, de modo geral, diziam que Educação Física “era esportes” para “combater o sedentarismo” e “promover a saúde”.

Sem a pretensão de convencimento, mas procurando desconstruir ideias tradicionais sobre o componente, demonstrei aos estudantes que os jogos podem ser entendidos como temas da Educação Física, possibilitando ou não o recrutamento de grandes grupos musculares durante a movimentação, logo, há importante queima calórica e benefícios relacionados à saúde. As práticas corporais em que isso não acontece, como o xadrez, também podem ser tematizadas nas aulas do componente.

Para aprofundar o debate, solicitei que buscassem definições de jogo, atividade física, esporte e Educação Física. Sobre o primeiro termo, usamos os computadores e encontramos duas definições muito importantes. Ludwig Wittgenstein, ao analisar o processo de formação da racionalidade em seu texto *Investigações filosóficas*<sup>66</sup>, cria o termo "jogos de linguagem" e demonstra que as definições de jogo a partir de características como entretenimento, regras e competição são incompletas e inadequadas. Lemos que, de acordo com esse filósofo, os jogos não podem ser agrupados em uma única definição, mas apresentam um conjunto de características compartilháveis dentre as definições possíveis.

Outros estudantes localizaram e compartilharam a definição de Johan Huizinga, que afirma que o jogo é "uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente de vida cotidiana"<sup>67</sup>. Encontraram também a etimologia da palavra **jogo**, que vem do latim *jocus* e significa “brincadeira e divertimento”.

Os estudantes analisaram e discutiram os conceitos e se surpreenderam ao saber que o termo **jogo** é bastante antigo e que muitas pessoas, como pensadores e filósofos, se debruçaram sobre ele. Alguns alunos voltaram a perguntar se a Educação Física não se vinculava à atividade física direcionada à saúde. Tentou-se demonstrar que a Educação Física pode assumir diversas funções dentro da sociedade, dentro e fora das escolas, mas,

---

<sup>66</sup> WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1999.

<sup>67</sup> HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

nos últimos anos, ela tem se preocupado mais em ensinar, vivenciar e analisar as práticas corporais de modo geral, não apenas os exercícios físicos. Nesse dia, apresentamos à turma dois documentos oficiais do município de São Paulo que versam sobre o componente. As *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Educação Física* (SÃO PAULO, 2007) e *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorial: Educação Física* (SÃO PAULO, 2016).

Lemos algumas passagens e tentamos identificar se os jogos eletrônicos estavam contemplados nos documentos enquanto temas a serem estudados. Encontramos, por exemplo:

Com essa postura, são consideradas temáticas de ensino todas as manifestações da cultura corporal: os esportes midiáticos, os esportes radicais, as danças folclóricas e urbanas, as brincadeiras infantis, **os videogames**, as lutas, as artes marciais, as ginásticas construídas e a variedade das formas expressivas dessa modalidade, entre tantas outras. (SÃO PAULO, 2007, p. 35, grifo nosso).

Assim, o currículo tratará com a mesma dignidade tanto as experiências relacionadas ao futebol, handebol e basquetebol (práticas corporais euroamericanas, brancas, masculinas e oriundas da elite econômica) como as provenientes de outros povos e segmentos sociais: peteca, *skate*, *street ball*, capoeira, maculelê, Yoga, jogos de cartas ou **eletrônicos**, dominó, tangram, dama, *mame-maquil*, *jiu-jitsu*, determinadas brincadeiras populares e uma infinidade de práticas corporais que caracterizam os grupos sociais que se encontram na escola. (SÃO PAULO, 2007, p. 46, grifo nosso).

A **utilização do telefone celular** neste sentido é de extrema importância para o processo pedagógico. Pode ser utilizado para fazer registro, filmar entrevista e proporcionar acesso a diferentes bases de dados, ajudando a turma a construir o conhecimento em um momento de dúvida ou da necessidade e do desenrolar da aula. Outro artefato importante é o **video game**, que pode estremecer as relações de poder baseadas em desempenho. O próprio aparelho pode ser tema ou objeto das aulas de Educação Física. As relações de poder podem ser invertidas e isso gerar importantes debates muito bem-vindos pela pedagogia do dissenso. (SÃO PAULO, 2016, p. 75, grifo nosso)

Os alunos se surpreenderam mais uma vez, pois inicialmente pensavam que fazíamos piada ao tematizar o Minecraft ou que estávamos “inventando moda”. Com o

abrandamento da discussão sobre a função social da Educação Física e a relação com os jogos eletrônicos, voltamos a vivenciar o jogo nas aulas.

### **Ressignificações do tema: Minecraft na quadra**

Passei a observar que antes e depois das aulas, e durante os intervalos, alguns alunos brincavam nas quadras e no pátio de uma brincadeira de correr que envolvia uma luta com espadas de garrafas PET, formação de grupos e por aí vai. Em certa ocasião, ouvi o termo Minecraft e parei para perguntar o que estavam fazendo. Foi então que uma estudante descreveu o jogo, disse que era Minecraft e que eles tinham inventado um jeito de *craftar* na escola. Curioso, anotei as regras e as informações da brincadeira.

Não demorou, comecei a pensar que, talvez, instigados pelo debate sobre os jogos eletrônicos, a “falta de movimentação” e o discurso acachapante do “combate ao sedentarismo”, alguma criança pensou em resolver isso, transformando o “jogo virtual”, agora com movimento corporal. Era só uma hipótese.

Durante as aulas, querendo desvendar o mistério do “quem”, “como” e “por que” essa brincadeira havia sido inventada, perguntei aos alunos e alunas quem havia participado da elaboração da brincadeira. Muitos levantaram a mão, disseram que inventaram a partir do jogo virtual, mas não souberam especificar quem foram os primeiros a jogar, muito menos quem havia inventado as regras. Apontaram umas meninas de uma outra turma muito mais nova de terem criado o jogo ali, mas que a brincadeira cresceu e se modificou muito rapidamente. Eles também criavam regras, que mudavam quase todos os dias.

Com medo de parecer que o jogo tinha sido inventado por mim, e assim, logo perderia o efeito de toda discussão da possibilidade de que os jogos eletrônicos pudessem fazer parte dos temas da Educação Física, solicitei à turma que brincasse enquanto alguns deles iam descrevendo e explicando o jogo na linguagem do *video game*. Ao começar a brincadeira e ouvir as primeiras falas, percebi que havia algo semelhante ao Role Playing Game (RPG), no qual os jogadores interpretam personagens, criando narrativas e enredo, geralmente orientados por um “mestre”. Era mais ou menos assim: um aluno ou aluna ficava no alto da arquibancada de concreto e enviava os *mobs* para perseguir os jogadores. Estes, por sua vez, eram escolhidos no começo, jogavam com seis ou oito ao mesmo tempo, que tinham por objetivo encontrar os itens (espadas de garrafa, armaduras – que eram os coletes –, armas de madeira etc.), vencer os adversários e, simultaneamente, escapar dos *mobs*.

Naquele dia mesmo, as regras já eram diferentes das regras descritas pelas alunas quando as vi jogarem pela primeira vez. Conforme jogavam, as regras iam ficando cada vez mais elaboradas: as garrafas PET marrons eram de madeira, as brancas, de ferro, e as verdes, de diamante. O dano<sup>68</sup> também mudava conforme as regras originais do Minecraft, ou seja, espada de madeira – pouco dano, de ferro – um dano maior e de diamante – alto dano. Com o passar das aulas, adicionavam cones como arcos e flechas, petecas como lanças, além de outros materiais. Se um jogador inventasse um objeto e fizesse dele um item, sendo a criação aprovada pelo grupo (o critério era se realmente tinha relação com o jogo oficial), logo se transformava em uma nova prática que os demais tentariam copiar. Fizemos esse jogo por várias aulas e, quase todos os dias, as regras sofreram modificações.

Após muitas vivências dessa nova maneira de brincar de Minecraft, observei que a produção deles era algo absolutamente rico e importante, que eles não tinham somente modificado uma prática corporal a partir de suas condições, necessidades e interesses mas também tinham criado algo novo, uma prática corporal que não era mais o Minecraft eletrônico, mas uma invenção, um novo artefato cultural.

Para finalizar o projeto, retomamos as discussões anteriores, avaliamos o que conseguimos aprender com a experiência do Minecraft, o que foi possível vivenciar e o que poderíamos retomar. Lembrei que no início da experiência curricular, ainda na fase de mapeamento dos conhecimentos, quando alguns alunos descreveram um aplicativo que baixava e permitia instalar o jogo sem pagar o valor cobrado nas lojas de aplicativos,<sup>69</sup> alguns disseram que isso era errado, outros disseram que só baixavam os jogos originais. Na época, os alunos que usavam o “esquema” (como eles mesmos chamavam) instalaram o jogo em diversos aparelhos celulares dos colegas. Com dúvidas sobre os efeitos do uso do aplicativo, convidei para um debate na escola duas pessoas ligadas ao assunto: uma representante da Associação Brasileira das Empresas de Software (ABES) e outra da Associação do Software Livre (ASL). No dia combinado, apenas o representante da ASL compareceu. Os estudantes haviam preparado algumas questões:

- 1) Você acha certo usar *software* “*hackeados*”?
- 2) O que é um *software* livre?

---

<sup>68</sup> Valor do ataque ao adversário. Quanto maior o dano, mais forte e melhor é a arma ou ferramenta.

<sup>69</sup> Naquele dia, o valor do jogo em um desses aplicativos era de vinte e quatro reais e setenta centavos (R\$ 24,70).

- 3) Por que, geralmente, um *software* pirata dura menos e a qualidade é menor do que a de um original?
- 4) Há quantos anos a ASL existe e para que serve?
- 5) Por que defender o *software* livre?
- 6) Quais problemas para as empresas e para a sociedade são causados por quem usa produtos piratas?
- 7) Por que os preços dos jogos originais não podem ser mais baratos?
- 8) *Video game* destravado também é crime?

Sobre as respostas, o representante da ASL procurou demonstrar que a ideia de *software* livre traz consigo uma vontade de democratização do acesso a toda produção científica, artística e cultural da humanidade. E que os direitos autorais eram justos, mas o formato que os regulamenta faz aumentar a desigualdade de acesso e produção de conhecimento entre aqueles que podem pagar os altos valores e aqueles que não podem. Disse também que as empresas possuem diversas formas de obter lucro com os *softwares* sem que precisem cobrar dos usuários, podendo, por exemplo, vender publicidade. Sobre o preço dos jogos originais e consoles, o representante da ASL concordou que os preços muitas vezes são abusivos e que as empresas fazem inúmeras atualizações apenas visando a lucro. Também indicou alguns jogos, aplicativos e programas gratuitos que fazem as mesmas funções que outros que costumamos comprar ou pagar para usar, tais como o Linux e o Crafting (similar ao jogo Minecraft, gratuito e muito utilizado pelos estudantes que não conheciam o aplicativo que se instalava gratuitamente).

Por fim, viram que a ASL, uma associação internacional, oferece gratuitamente muitos cursos sobre programação, sistemas de informação, tecnologia e outros, que essa é uma forma de retribuir à sociedade, é o ideal da entidade.

### **Considerações finais**

O relato de experiência tenta demonstrar as possibilidades de tratar, no âmbito da Educação Física, os jogos eletrônicos enquanto artefatos culturais, ligados ao conceito de jogo. Em nenhum momento o objetivo foi desenvolver certas qualidades ou capacidades nos estudantes. Ao contrário, estudamos sua história, suas formas de jogar, comandos, táticas e truques. Problematicamos sua relação com a Educação Física enquanto fenômeno ligado à ludicidade e diversão. Debates e analisamos o papel da Educação Física e a utilização dos jogos piratas.

Foi bacana observar os estudantes jogando o Minecraft nas aulas, muitos trocaram informações, ensinaram aos demais os truques, inventaram e construíram objetivos em grupo e puderam demonstrar o que gostam de fazer e fazem muito bem fora do espaço escolar. Sentiram-se, em muitos casos, contemplados e participantes da “craftagem” curricular.

A brincadeira do Minecraft “correndo” pela quadra ou, como a denominavam, “da vida real”, foi uma grata surpresa. Vimos que os estudantes se sentiam autores do próprio jogo, dispostos a inventar e reinventar as regras e formas de jogar. A constatação levou-me a pensar que entenderam uma das principais características das brincadeiras e dos jogos: suas regras são produtos de acordos temporários, são absolutamente flexíveis e provisórias, criadas com o único fim de produzir divertimento e lazer.

No fim do trabalho, percebemos, em meio à discussão, que alguns alunos não estavam mais duvidando de que os jogos eletrônicos poderiam ser tematizados na Educação Física; na verdade, pareceu mais uma estratégia para encerrar o projeto, que já se alongava, do que propriamente colocar em dúvida a função social do componente.

Sobre a utilização de programas, *softwares* e jogos piratas, o debate procurou compreender o viés daqueles que não possuem condições de comprar o jogo, sem, é claro, oferecer respostas moralmente prontas, politicamente corretas, mas que desconsideram o contexto social dos estudantes.

## **Relato 16**

### **Samba: do corpo dominado pela chibata à alegria da alma**

O projeto foi realizado com as turmas dos 9<sup>os</sup> anos A e B, no 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> bimestres de 2014, na Emef Ministro Synésio Rocha, que atende crianças na faixa etária de 6 a 14 anos, no Ensino Fundamental I e II, e dispõe do programa Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola está situada na Zona Sul, no bairro do Campo Limpo. No geral, nossos alunos são oriundos de moradias precárias.

Com a implantação do Ciclo Autoral nos últimos anos do Fundamental II, a professora da sala de leitura criou uma parceria com o “Sarau do Binho”, que se apresentava mensalmente na Biblioteca “Marcos Rey”, próxima à escola. Os alunos dos 9<sup>os</sup> anos passaram a participar dos saraus e o TCA da unidade escolar recebeu o nome de “Manifestações Culturais”. Acompanhando a professora e os alunos, identifiquei que o

sarau trazia como tema a valorização da cultura da periferia e a afirmação da cultura negra.

O presente projeto teve como justificativa articular as aulas de Educação Física ao Trabalho Colaborativo Autoral (TCA) de forma interdisciplinar com as outras áreas, visando ao protagonismo, à autonomia e à autoria do aluno frente à construção do conhecimento. Considerando o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano Especial de Ação (PEA) e o TCA, foi escolhida como temática a dança samba. A pesquisa pretendeu um estudo etnográfico da manifestação, trazendo para o currículo o que é emergente dentro das relações de poder de raça, etnia e religião, intervindo na apropriação, negação e interpretação dos textos; reconhecendo o movimento de resistência e afirmação da cultura negra através da música, dança e religião, permitindo, assim, a promoção de uma educação antirracista, a reflexão sobre a intolerância e a importância das religiões afro-brasileiras em nossa cultura, a diminuição das fronteiras entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da cultura de massa, e possibilitando que os alunos realizassem uma leitura de mundo, entendendo o contexto em que estão inseridos.

O objetivo foi relacionar o projeto à Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, valorizando a formação da sociedade brasileira; compreendendo a cultura como campo de intervenção política, confronto e lutas por significado, entrelaçada por relações sociais; interpretando a realidade que nos cerca; considerando os discursos em disputa que se apresentam como verdade e formando identidades.

Como expectativas de aprendizagem, pretendia-se que os alunos conhecessem a história do samba, considerando seu contexto de surgimento e transformações, relacionando-o ao modo pelos quais o conhecem ou praticam, analisando, interpretando e vivenciando as múltiplas linguagens do corpo e dos movimentos expressivos no samba, atuando de modo a superar os estereótipos e preconceitos que acompanham as produções culturais dos grupos minoritários, e identificando as práticas discursivas presentes no samba que reforçam pejorativamente a identidade de raça, etnia e religião. Nas diversas vivências dentro e fora das aulas, relacionar e analisar o papel do samba nos diversos momentos sócio-históricos, compreendendo essa manifestação como fenômeno cultural em permanente transformação, construindo e participando de rodas de samba.

Assim, a dança samba foi apresentada como temática aos 9<sup>os</sup> anos A e B. A princípio, houve certa resistência, com a fala “A gente não dança samba... a gente não gosta de samba”. Argumentei que a questão não era gostar ou não gostar, e sim ampliar

conhecimento a partir do samba, conhecendo seu processo de transformação e reconhecimento da história do negro no Brasil.

Iniciamos um mapeamento do que os alunos conheciam da temática, sendo levantado o nome de alguns sambistas e conjuntos da atualidade, como Zeca Pagodinho e Sorriso Maroto, alguns tipos de samba, como o samba *rock*, que alguns familiares praticavam. Um aluno contou que um bar próximo à escola realizava rodas de samba às sextas feiras à noite. Uma aluna do 9º ano A manifestou-se dizendo que sua família era da Bahia e morava numa fazenda e lá praticavam um samba chamado samba de roda; ela trouxe na aula seguinte um CD com vídeo da dança e depoimentos da importância dessa manifestação na região, que se tornou objeto de investigação.

Para aprofundamento e ampliação dos conhecimentos sobre o tema, foram consideradas as seguintes frentes de investigação: 1) história do samba, nome e o primeiro samba gravado; 2) quem são os representantes, suas identidades (figura do malandro) e vestimenta; 3) música, dança e religião (instrumentos/tambor, a capoeira e religiões de matrizes afro-brasileiras); 4) samba/suas variações (subgêneros e fusões) e passos do samba; 5) samba de roda (estudo etnográfico). Ainda, entrevistas, visita ao Museu Afro e a espaços onde a manifestação cultural acontece.

Como produto final, toda a pesquisa seria apresentada no encerramento do TCA, no sarau em homenagem ao Binho, que se chamou “Sarau Binésio”. As salas foram divididas em cinco grupos. Cada grupo recebeu uma orientação de estudos com uma das frentes de investigação acima; sugestões de *sites* para pesquisa; data de entrega do trabalho por escrito com a produção do grupo; orientação sobre a forma de apresentação para a sala, que poderia ser seminário, PowerPoint ou mesmo a presença de algum representante do samba (familiar, conhecido) para contar sua história com a manifestação; e os horários para pesquisa do TCA na sala de informática, que necessitava de autorização por ocorrer fora do horário de aula.

O grupo da aluna que trouxe o CD escolheu como tema o samba de roda, dizendo que, no dia da apresentação, a mãe dela viria para contar sua experiência com o samba. Neste momento, discutimos que o conhecimento está no mundo, não só na escola e na internet, e que dar voz ao aluno e à comunidade faz parte do ensino-aprendizagem.

Os que optaram por seminário foram orientados sobre a necessidade de se apropriarem do tema, de ter boa postura de corpo e de voz, da possibilidade de terem um lembrete para não perderem a fala e também foram orientados a evitar a leitura.

Por não ter experiência com a temática, fui realizando um estudo etnográfico do samba. Além das pesquisas pela internet, adquirei três obras literárias: *No fio da navalha*, *A construção do samba* e *Contando a história do samba*, que serviram de base para orientar as pesquisas junto aos alunos.

No dia 1º de setembro de 2014, visitei a Comunidade Samba da Vela. Nela realizei uma entrevista gravada, em forma de relato oral, com Chapinha, que nos contou a história do samba, sua história e a história do Samba da Vela, assim como registrei em vídeo algumas composições. Ele conta que, em um dos encontros, a luz acabou, então, acederam uma vela e ficou combinado que quando a vela apagassem o encontro estaria terminado. E assim passou a acontecer em todos os encontros, num emocionante ritual. No dia de vela rosa, pessoas comuns apresentam seus sambas e quem as acompanha com os instrumentos vai tentando aproximar a melodia e a harmonia ao que está sendo cantado. No dia em que visitei era dia de vela rosa, e entre os compositores se apresentaram um motorista de ônibus, um porteiro, um pesquisador... Na sequência, vem a vela azul, em que o compositor escolhe um dos sambas que cantou na vela rosa e o reafirma. Na vela branca são escolhidos os 14 melhores sambas para compor um caderno.

Através da Agenda Cultural da Periferia, na página do samba encontrei um evento que em muito veio a contribuir com o projeto. O Sesc Vila Mariana recebeu, nos dias 20 e 27 de setembro, o Samba de Roda do Mestre Ananias (representante da capoeira de Angola em São Paulo) e Mestres Sambadores do Recôncavo Baiano e, nos dias 24 e 25 de setembro, Prosa de Sambador, com João do Boi, Massu e Dora de São Brás/BA e Domingos Preto e Dominginhos de Iguape/BA, que cantaram, tocaram, dançaram e compartilharam suas experiências com a chula, modalidade do samba de roda ainda cantada e dançada por poucos sambadores do Recôncavo Baiano. Participei dos encontros durante a semana e no sábado, dia 27, fui acompanhada de uma aluna do 9º B, que teve oportunidade de participar das discussões e entrevistar pesquisadores, contribuindo na escola como multiplicadora.

No dia 19 de novembro, participei do encontro para reflexão sobre o dia 20 de novembro na Biblioteca Zumaluma, na periferia da cidade de Embu das Artes. O evento foi aberto com o sarau Samba Original, apresentações de capoeira e da dança jongo, acompanhados por discussões e reflexões acerca da história do negro no Brasil.

Enquanto isso, nas aulas de História os estudantes estudavam o contexto histórico de surgimento do samba, discutindo passagens como a Guerra dos Canudos, o processo de reurbanização do centro do Rio de Janeiro no início do século XX, a era Getúlio...

Essas vivências deram suporte à mediação na construção do conhecimento com os alunos. Os grupos de ambas as turmas questionavam que não tinham a prática de falar na frente da sala, ou de ocuparem o lugar do professor, e eu percebia que havia uma insegurança e um sentimento de medo. Mesmo que os agendamentos tivessem sido feitos aproximadamente um mês antes das apresentações, as primeiras datas não foram respeitadas e foi preciso um novo agendamento.

Vale ressaltar que não haviam sido meus alunos anteriormente e não estavam acostumados com essa prática pedagógica nas aulas de Educação Física ancorada nos estudos culturais.

As apresentações foram sendo realizadas na sala de aula, sala de leitura e sala de informática. Pela inexperiência dos alunos na construção de texto coletivo com a produção do grupo, parte dos trabalhos escritos eram recortes da internet e precisaram ser reescritos.

Conforme solicitado na orientação de estudos, os trabalhos foram entregues com capa. Em alguns, foram utilizadas figuras como Tarsila do Amaral e Heitor dos Prazeres, o que possibilitou uma leitura da imagem.

Depois das primeiras apresentações, foi sendo construído um comprometimento com o projeto. Nas produções ficou bastante marcada, e aqui colocada de forma sucinta, a origem do samba na Bahia, pela mistura de ritmos africanos, identificando a influência do lundu, umbigada e a sensualidade dos corpos. Com a chegada dos negros vindos da Bahia, no início do século XX, à região central do Rio de Janeiro, o samba foi se desenvolvendo, em especial na casa da Tia Ciata. Compositora, quituteira que se vestia a caráter, após os cultos de candomblé iniciava em sua sala as rodas de samba, enquanto no quintal/terreiro aconteciam os batuques e rodas de capoeira, o que passou a atrair políticos, intelectuais e músicos como Pixinguinha. Tia Ciata, sendo mãe de santo, possibilitou a discussão da influência das religiões africanas (iorubás, bantos...) na formação da sociedade brasileira e no samba. Discutimos a ligação com elementos da natureza e o modo como a figura de Exu (orixá) passou a ser demonizada pela influência da cultura ocidental europeia da época, assim como outras religiões de matrizes africanas, que foram sendo silenciadas. Alguns alunos me procuraram depois da aula, dizendo serem representantes dessas religiões, mas que não as assumiam no ambiente escolar por terem receio de não serem aceitos. Em sala, ressaltamos que essas religiões, como cultura, precisam ser reconhecidas e respeitadas.

Naquele tempo, o samba era malvisto e quem praticasse o samba era perseguido pela polícia. Refletimos como a herança da escravidão marcou ex-escravos e descendentes, sem trabalho e apoio, com títulos de “vagabundos”, “desordeiros”, “ladrões”... Com a ideologia de a classe dominante (branca) ser superior à classe dominada (negros) instituiu-se a discriminação, o racismo e o processo de exclusão social. A figura do malandro (marginal, esperto), remetida ao sambista, nos instigou a investigar como essa representação foi construída e colada na identidade do brasileiro.

Na casa da Tia Ciata foi composto o primeiro samba gravado, *Pelo telefone*, e conhecemos nomes como o de Donga, que causou controvérsias na sua autoria. Na década de 1930, a polêmica disputa entre Noel Rosa e Wilson Batista nos fez conhecer importantes obras. Com a era do rádio, o samba passou a ser divulgado e, no governo Getúlio Vargas, tornou-se símbolo nacional.

Outros instrumentos musicais foram sendo incorporados ao samba, surgindo o samba de partido-alto, o samba-choro, samba-canção, samba de breque, samba-enredo, e com a influência de outros ritmos foram surgindo variações, como o samba de gafieira, samba *rock*...

A partir das apresentações, íamos praticando o samba na sala de informática com o suporte da internet e registrando com fotos e vídeos. Para o estudo do samba de roda, as salas, divididas em grupos, elaboraram um convite à mãe da aluna do 9º A. A professora de Português selecionou o melhor texto e a direção da escola oficializou o convite. No dia 3 de novembro, reunimos as turmas e recebemos a mãe (mesmo doente, em tratamento de câncer), que contou sua infância na Bahia. Foi interessante perceber a influência da igreja nos costumes quando relatou as saídas nas procissões de reisados, sua experiência com o samba de roda e a vivência familiar. Ela ensinou os passos da dança, dançou com os alunos e garantiu presença no dia do encerramento do projeto.

No dia 5 de novembro agendamos uma visita ao Museu Afro Brasil, com o intuito de aproximar os alunos da cultura africana (povos, reis, sociedades matriarcais, religiões, costumes...) e da história do negro no Brasil. Antes da entrada, fizemos um piquenique no Parque do Ibirapuera, considerando as relações interpessoais. Na avaliação da visita, eles ficaram impressionados com a sala do navio negreiro, as religiosidades e a riqueza cultural do museu.

No período de 3 a 16 novembro, realizamos o projeto Leituraço, e como os alunos estavam lendo contos africanos nas outras áreas, lemos o caderno de textos *Contando a história do samba*. Aproveitando o texto, ressaltamos a condição do negro hoje no Brasil,

quanto a escolaridade, trabalho, violência e acesso à cultura. Nesse período, apresentei aos alunos as questões 10 e 123 do Enem 2014, que, de alguma forma, dialogavam com nossa pesquisa.

Para a mostra final no dia do Sarau do Binésio, resolvemos apresentar o cantinho do samba. Os alunos montaram uma linha do tempo de sambistas que marcaram época. Selecionamos aproximadamente quarenta nomes, imprimi as imagens e os alunos colaram frente e verso em papel-cartão, e, num faz de conta de sambistas, colocaram as imagens na frente do rosto e registramos em fotos. Posteriormente, os cartões foram pendurados em móveis. Selecionamos cem fotos de todo o processo e montamos dois murais, assim como uma mesa com os instrumentos do samba. No dia do Sarau Binésio, tivemos um espaço na programação para contar o projeto, a mãe da nossa aluna fez uma apresentação (sem ensaio), dançando o samba de roda com som e vídeo do CD que veio da Bahia no telão, e, no encerramento, foi realizada uma grande roda com o pessoal do sarau, alunos, professores, pais e funcionários para a dança do coco.

Avaliando o projeto, há de se considerar que ele teve um início árduo, pelo perfil das salas, pois não tinham um compromisso com a aprendizagem. Dada à relevância que a temática ia tomando, foram construindo um comprometimento, sentindo-se parte do processo. Para alguns, grandes foram as conquistas: uma aluna, isolada por conta do seu limite, conseguiu realizar sua fala.

O projeto gerou incômodo quando desvelou, ainda hoje, a condição do negro, mas proporcionou visibilidade, entendimento, valorização e reconhecimento da cultura negra, em especial quanto à religiosidade afro-brasileira.

## **Relato 17**

### **Lutas diversificadas para a diversidade da Educação Física escolar**

Respeitando e valorizando a cultura local, a experiência foi realizada para oferecer aos alunos uma diversidade de gestualidades e expressões corporais com o tema “lutas”. Durante todo o segundo semestre de 2015, com início no final do mês de julho e fim no final do mês de dezembro, o objetivo foi proporcionar aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública do município de Sorocaba, uma série de conhecimentos dessa prática corporal, tais como sua contextualização histórica, suas técnicas específicas e, principalmente, discutir assuntos como gênero, racismo e religião.

Iniciamos as aulas na EM Prof. Walter Carretero trabalhando com os alunos o conceito de luta recorrendo às práticas corporais de oposição (por exemplo, briga de galo, pega o rabo do macaco, briga de jacaré e outras); em seguida trabalhamos o boxe, a capoeira e, para finalizar, o jiu-jítsu. A escolha dessas três formas de oposição teve como objetivo abordar as diferenças de uma luta para a outra; no boxe, os golpes são executados somente com os membros superiores, na capoeira, a maior parte dos golpes emprega os membros inferiores e, no jiu-jítsu, não existem golpes traumáticos por ser uma luta em que se recorre a alavancas, torções e pressões para derrubar e dominar o oponente. As diferenças nas características dessas três lutas foram fundamentais para a escolha delas.

Como problematização, discutimos como as pessoas nos dias de hoje buscam praticar uma luta não para aprender defesa pessoal somente, ou porque gostam e visam ao esporte de combate competitivo e individual, mas pela estética e saúde corporal exigida cada vez mais por uma sociedade em muitos aspectos hegemônica, situação que fez muitas academias de artes marciais se adequarem ao mercado *fitness*. Procurei me informar sobre os diferentes tipos de aula que envolvem lutas existentes nas academias de artes marciais, sendo basicamente dois modelos: para aqueles que gostam de lutar, que querem se tornar atletas ou que buscam aprender defesa pessoal; e para aqueles que buscam, através da luta, melhorar o condicionamento físico, em prol da saúde e da estética corporal, sendo esse um dos motivos que ampliou a procura dessa prática por mulheres.

### **Pesquisa, planejamento e avaliação**

As pesquisas tomaram como base os resultados das aulas anteriores, ocasiões em que eu planejava e desenvolvia a aula, discutia com os alunos, avaliava e decidia qual seria o novo conteúdo a ser trabalhado, de acordo com os resultados obtidos. As avaliações foram feitas por meio das observações das práticas corporais e das rodas de conversa durante cada aula; eu observava o desenvolvimento dos alunos, fazia perguntas e registrava em um caderno as observações e respostas. Com base nesses registros, eu planejava o próximo conteúdo para a aula seguinte.

A escola é vista pela sociedade como uma instituição onde o professor tem o dever de formar cidadãos preparados para o mundo, envolvendo nesse contexto a influência sociopolítica de grupos dominantes que participam da construção do currículo, desconsiderando as mudanças e modernidades atuais. É preciso analisar com atenção o aluno que temos em sala, se ele acompanhou as mudanças ocorridas, sendo preciso nos adequar a elas para que possamos poder promover o aprendizado; caso contrário, o que

encontraremos são alunos desinteressados pelo estudo. Temos que transformar a escola em um lugar que promova a criticidade, que valorize a cultura local, onde os conhecimentos se aprofundem nessas culturas, os temas de projetos não sejam hegemônicos e superficiais. Na escola é preciso formar cidadãos capazes de criar, criticar, participar, preparados para as diversidades sociais, políticas, culturais, laborais, para assim poderem intervir e problematizar as formas de produção de vida.

Podemos fazer da escola um lugar menos rígido e mais democrático, isso depende de cada professor, se ele tem por objetivo formar um cidadão capaz de mudar, opinar e criticar, ao invés de aceitar o que lhe é imposto. Para isso não devemos impor o que o aluno deve aprender, mas sim incluir na construção dos projetos seus saberes prévios, interesses e necessidades. É preciso que cada tema seja trabalhado de forma intensa e prolongada para que de fato o conhecimento possa ser adquirido e se possa comparar o conhecimento científico ao popular.

A Educação Física, anteriormente responsável pelo desenvolvimento de capacidades e habilidades, vem através do currículo pós-crítico focar o olhar na cultura de forma geral, considerando-a um campo de lutas. A intenção não é fazer os alunos aceitarem culturas diferentes, mas vivenciarem suas diferentes formas e conhecerem seus vários significados, voltando-se para a crítica aos marcadores de gênero, classe social, sexualismo, racismo, religião e outros.

O currículo criado por grupos dominantes ligados diretamente à política econômica vive uma constante luta na intenção de formar cidadãos padronizados aos seus interesses, o que mostra claramente a expansão da hegemonia, com o objetivo de fazer crescer os costumes culturais europeus, sendo estes considerado os corretos diante da sociedade, definindo como marginalizados todos os que não seguem tais costumes. Os estudos culturais, olhando o currículo como forma de criar identidades, vêm por meio da valorização de todo e qualquer costume ou hábito cultural promover um conhecimento aprofundado, e não superficial, de cada tema trabalhado pelo professor. É através dessa forma de abordar a cultura que os estudos culturais buscam criar identidades capazes de mudar seu jeito de pensar, desconstruindo discursos antigos e hegemônicos, substituindo-os por novos discursos com uma única intenção: interferir na realidade social na busca de uma vida mais justa e democrática.

### **Desenvolvimento das aulas**

As aulas foram destinadas a 10 turmas: 1º ano C, 1º ano D, 2º ano D, 2º ano E, 3º ano D, 3º ano E, 3º ano F, 4º ano E, 5º ano C e 5º ano D, durante o 2º semestre de 2015 inteiro, com início no final do mês de julho e fim no final do mês dezembro. O conteúdo proposto a cada turma foi diferente, mas o tema sempre foi o mesmo. Exemplo: para os 1ºs e 2ºs anos havia um planejamento, para os 3ºs, 4ºs e 5ºs anos, outro. Ou seja, aumentavam a complexidade dos movimentos corporais, as discussões e quantidade de conteúdos de acordo com as séries.

Nas primeiras aulas, procurei conversar com os alunos sobre o que eles sabiam sobre lutas, se alguém da sala ou alguém da família deles praticava alguma luta. Poucas crianças responderam que sim, e a atividade mais comum citada foi a capoeira, praticada por alguém da família, geralmente os pais e os tios. Em nenhum caso foi pronunciada a prática de alguma luta por uma mulher, tipo mãe ou tia.

Sobre o que eles sabiam ou entendiam de lutas, as respostas foram: “É uma defesa pessoal”; “É uma briga”; “Lutas não podem usar na rua”; “Coisa para se defender”; “Luta para bater”; “Luta é um esporte”; “Luta não é um esporte”; “Luta é dar porrada”; “Luta é violência”.

Fiz esse questionamento com todas as turmas, e selecionei as respostas mais semelhantes e as mais diferenciadas para embasar o ponto do qual poderia começar.

### **Jogos de oposição**

As lutas são manifestações corporais realizadas entre dois ou mais adversários, voltadas a contusão, desequilíbrio do oponente, retirada dele de certo local, empurrando-o ou puxando-o, em uma disputa de força ou imobilização. Algumas brincadeiras tradicionais, como cabo de guerra, luta do galo, luta do jacaré, luta do saci, puxar e empurrar o arco etc., são conhecidas como jogos de oposição.

Nas primeiras aulas práticas, para contextualizar de forma global o significado de lutas, usei como conteúdos esses jogos de oposição: briga de galo em pé, briga de galo de cócoras, briga de jacaré, pega o rabo do macaco e disputa de força para retirar o oponente do seu quadrado. Realizamos a atividade em todas as turmas, de forma mais lúdica com os 1ºs e 2ºs anos, para os quais fizemos uma roda e do jogo participava uma dupla de cada vez. Permitti a torcida, mas sempre reprimia quando vaiavam quem perdia, para não casar desmotivação, e conversávamos sempre que isso acontecia.

Com os 3ºs, 4ºs e 5ºs anos, começávamos a aula com um exemplo de jogo, em seguida montávamos estações pela quadra, em média duas ou três estações, e eu ficava

passando entre elas. Em cada estação eu escolhia um aluno para organizar o jogo (o juiz). Começamos colocando meninos x meninos e meninas x meninas, depois coloquei meninos x meninas e discutimos a questão do gênero. Alguns meninos se achavam mais fortes que as meninas, mas quando começava a luta percebiam que a técnica era mais importante que a força em alguns casos, e que as meninas também estavam ganhando de alguns meninos. Minha preocupação era somente com a estatura de cada dupla em jogo, minha orientação era que procurassem colegas com estaturas semelhantes para lutar, independentemente do gênero.

Após as quatro primeiras aulas de jogo de oposição, introduzi o cumprimento antes de cada início de luta, cada um devia cumprimentar seu oponente antes de começar a luta. Nas primeiras vezes era apenas um aperto de mãos – pensando na capoeira, depois, com a forma tradicional, assim como acontece nas lutas orientais, em que os lutadores ficam próximos uns dos outros, com braços estendidos na lateral do corpo, palmas das mãos abertas e apoiadas nas coxas, e fazem uma leve flexão do tronco. Nessa fase também começamos a demonstrar a importância de seguir as recomendações do juiz quanto à hora de iniciar a luta, à contagem de pontos e à finalização.

Após as aulas práticas, que duraram quatro semanas, fizemos duas aulas na sala para registrarmos e contextualizarmos o que foi trabalhado nas vivências. Eu começava perguntado o que eles aprenderam, se gostaram ou não, e eu ia escrevendo na lousa as respostas; em seguida, escrevia algumas coisas que não foram pronunciadas pelos alunos, mas que trabalhamos nas aulas práticas e eu acreditava serem importantes.

## **Boxe**

Relatos históricos explicam que lutas parecidas com o boxe começaram a surgir em 1500 a.C. na Ilha de Creta, como os combates travados com o uso do punho. Mas foi na Grécia Antiga, com os espartanos em combates em que usavam na mão esquerda um escudo para se defender e na direita a espada para golpear seus adversários, que surgiu o pugilato, em que o guerreiro se defende aparando os golpes com o braço esquerdo e golpeia com o braço direito.

Muitas mudanças aconteceram no decorrer da história até os dias de hoje, tais como: regras, classificação dos atletas por peso, surgimento do boxe olímpico e do boxe armador, vestimenta e local adequados para a realização da luta.

Começamos o boxe com aulas em sala para mapear o conhecimento dos alunos sobre essa luta e fazer uma contextualização da história, regras, vestimentas adequadas e evoluções desse esporte com o passar dos anos.

Em umas dessas aulas de contextualização teórica, um aluno do 3º ano F nos falou que já tinha praticado boxe, não estava mais treinando, mas ainda tinha um par de luvas que usou durante o tempo em que treinou. Aproveitei essa oportunidade para pedir a esse aluno que trouxesse as luvas e nos falasse um pouco do que tinha aprendido. Na aula com as luvas desse aluno fizemos uma contextualização do porquê das luvas e do protetor bucal como equipamentos de proteção.

Após as aulas teóricas iniciamos as aulas práticas na quadra, onde sempre começávamos em uma grande roda, eu falava sobre o movimento que seria trabalhado e, em seguida, executava-o no meio da roda para que todos pudessem ver. Logo após, fazíamos os movimentos juntos. Seguindo essa rotina, vivenciamos a base da luta, os deslocamentos corporais durante a luta e os golpes: *jab*, direto, cruzado e gancho.

Nas próximas aulas começamos com as lutas de sombra, em que formávamos duplas que simulavam uma luta com deslocamentos corporais e execução dos golpes, porém sem contato físico, mantínhamos uma distância segura para evitar o contato. Após algumas duplas realizarem a luta de sombra no meio da roda, a partir do momento em que todos tinham entendido a proposta da atividade, orientei que os alunos formassem duplas e realizassem a luta de sombra em espaços diferentes da quadra.

Com os alunos de 1º e 2º anos não realizei a luta de sombra devido à complexidade da atividade, planejei jogos com os movimentos das lutas, pegamos jogos e brincadeiras tradicionais e os ressignificamos com movimentos da luta no lugar de movimentos tradicionais das brincadeiras, tipo jogos de pega-pega, estátua e morto-vivo.

Para finalizar, a professora que também tematizou lutas com as turmas dela ao mesmo tempo que eu tematizava com as minhas, convidou algumas pessoas de um projeto chamado LisoBoxe (Liga Sorocabana de Boxe) para nos fazer uma visita e um aprofundamento do tema. Os organizadores desse projeto aceitaram o convite e marcamos uma data.

No dia da visita, realizamos uma apresentação com as pessoas da LisoBoxe na quadra para todas as turmas da escola no período da manhã. Os alunos ficaram nas arquibancadas, enquanto os lutadores e parceiros do projeto faziam falas, mostravam os equipamentos, as vestimentas e faziam simulações de lutas. Para finalizar, eles fizeram

uma grande aula com todos os alunos que estivessem interessados. Foi muito importante, porque os alunos puderam visualizar de perto e ao vivo uma luta de boxe.

## **Capoeira**

A capoeira é conhecida como uma luta de destreza devido à característica da esquiva, tanto para defesa como para ataque – jamais um lutador de capoeira bloqueia um golpe. É considerado um esporte brasileiro, mas foi criado por africanos que vieram para o Brasil escravizados e, para se defender, criaram a luta capoeira, em meio a músicas e danças para disfarçar sua prática aos capitães do mato.

Foi uma luta proibida durante muito tempo, devido ao discurso da época, de que os capoeiristas eram marginais, usavam a luta para roubar e fazer vandalismo. Mudanças significativas ocorreram com o passar do tempo, empreendidas por importantes nomes que fizeram grandes trabalhos, como o Mestre Bimba, que usava a capoeira como forma de cidadania e desenvolvimento educacional.

Nos dias de hoje, a capoeira foi considerada pela Unesco um Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade e está presente no currículo da Educação Física do Ensino Básico como conteúdo de lutas.

Trabalhar a capoeira foi mais fácil, porque eu já tinha praticado essa luta na minha adolescência, e no ano anterior havia realizado um projeto sobre a capoeira na Oficina do Saber, em Sorocaba, sendo esta uma extensão da escola em período integral, com várias oficinas.

Comecei com rodas de conversa na intenção de mapear o que os alunos sabiam da capoeira. Algumas turmas eram de estudantes de período integral, assim, muitos já tinham vivenciado essa prática no ano anterior, em minhas aulas na Oficina do Saber, sendo esse um projeto de extensão da permanência do aluno na escola. Com isso, eles tiveram facilidade para demonstrar o que aprenderam, porém mantive o tema para ampliar e aprofundar o conhecimento prévio dos alunos e também porque das 10 turmas, 6 eram de alunos de período parcial, que não haviam participado do projeto de capoeira no ano anterior, para eles foi uma primeira vivência com a luta.

Após as discussões, começamos com as aulas práticas na quadra e as teóricas nas salas de aula e nas rodas de conversas, antes ou após as práticas. Na prática, devido aos bons resultados da estratégia da roda que usamos no boxe, segui os mesmos princípios: eu explicava a execução do movimento, em seguida, executava o golpe, e logo após o fazíamos todos juntos. Na metade da aula, ainda em roda, eu perguntava quais alunos

gostariam de mostrar para o grupo o que tinham acabado de aprender. Alguns, de imediato, levantavam a mão; outros, por timidez ou insegurança, preferiam não se manifestar. Eu os estimulava, mas não insistia, procurava deixá-los sempre livres e à vontade, foi uma forma que encontrei de fazer com que os alunos começassem a perder a timidez e a compreender como funciona uma roda de capoeira.

No fim de cada aula trabalhávamos as palmas, os toques dos instrumentos pandeiro e berimbau, e cantávamos algumas músicas. Eu apresentava os instrumentos, discursava sobre cada parte que o formava, tocava e, em seguida, um de cada vez, se estivesse interesse, podia pegar o instrumento e tentar tocar também. Com o pandeiro foi bem mais simples do que com o berimbau, pois o pandeiro é pequeno e leve, mais fácil de tocar; já o berimbau, por ser pesado e comprido, tornava-se mais difícil de segurar e tocar. Por esse motivo, eu segurava o berimbau para os alunos menores enquanto eles tocavam com o dobrão e a baqueta.

Com as turmas que já tinham visto a capoeira no ano anterior, no final de cada aula eu procurava fazer uma roda de capoeira – a maioria desses alunos já sabia a palma, algumas músicas e alguns até tocava o pandeiro enquanto eu tocava o berimbau. Com as turmas que estavam vivenciando a capoeira pela primeira vez, após duas semanas de aula com a vivência da ginga e dos golpes mais simples, também fazíamos a roda, no começo só com as palmas, pois a intenção era fazer com que os alunos entendessem como se forma uma roda de capoeira e, a parte principal, como jogar a capoeira. Eles batiam as palmas, eu formava as duplas e orientava a entrada, o jogo e a saída da roda.

Vivenciamos a ginga, a estrelinha, a parada de mão, a parada de cabeça e os golpes: benção, martelo, meia-lua de frente, meia-lua rodada, armada e queixada. Para cada golpe aprendido em uma aula, na próxima vivenciávamos a defesa de cada um: cocorinha, esquivas, palma e negativa; em seguida eu orientava os alunos a formar duplas, espalharem-se pela quadra e treinarem em forma de jogo o golpe e a defesa que tinham acabado de aprender. Era um momento bem dinâmico e divertido.

Também contextualizamos a história da capoeira, o racismo sofrido pelas pessoas escravizadas, como criaram a capoeira e sua relação com conceitos religiosos, a discriminação que a capoeira sofreu nos primeiros anos da libertação dos escravos, e como a capoeira é vista nos dias de hoje.

Mesmo tratando do racismo que permeou a história da capoeira, um menino, com raiva de uma colega negra durante uma atividade, a xingou de macaca e macumbeira. De imediato parei a aula e conversei primeiro com os dois alunos e, em seguida, com toda a

turma sobre o que tinha acabado de acontecer – uma ação de preconceito e discriminação por causa da cor de pele. Informei à professora de sala o ocorrido para que ela tivesse ciência e, assim, pudesse dar continuidade ao assunto. No dia seguinte, a mãe da aluna foi até a escola tirar satisfações sobre o acontecido.

Após esse acontecido, procurei conversar mais com todos os alunos sobre o racismo na escravidão, o racismo nos dias de hoje e a interface entre a religiosidade e a capoeira. Para aprofundar o assunto, convidei um grupo de capoeira para fazer uma apresentação para os alunos. Eles aceitaram e fizemos conforme a apresentação do projeto LisoBoxe. No dia combinado, o grupo foi até a escola, organizou uma roda de capoeira na quadra, levamos todas as turmas para assistir à apresentação e participar dela batendo palmas, cantando e jogando. Foi muito interessante, porque os alunos puderam ouvir outras músicas, outros toques, ver outros golpes e, principalmente, a atuação forte da mulher na roda de capoeira, porque três dos convidados eram mulheres e jogavam muito bem.

### **Jiu-jítsu**

Alguns registros históricos sobre o jiu-jítsu indicam sua origem na Índia, sendo uma luta criada como forma de defesa pelos monges budistas, que durante suas peregrinações eram atacados por saqueadores. Devido à religião budista, eles eram proibidos de usar armas ou qualquer tipo de ação caracterizada violenta, o que fez com que eles criassem um método de imobilização em uma luta de corpo a corpo, em que o adversário ou saqueador era imobilizado através de suas próprias forças, provocadas por pegadas que impedissem o movimento articular. Após um certo tempo, não muito determinado pelos historiadores, o jiu-jítsu passou a ser praticado na China, mas foi no Japão seu maior crescimento e reconhecimento mundial. Atualmente está entre os esportes que mais vêm crescendo, principalmente no Brasil, sendo inserido em diferentes espaços, como nas universidades, nos projetos sociais e nas escolas.

É uma luta bem diferente das outras duas que também estamos abordando neste trabalho. No boxe e na capoeira não se pode executar golpes ou qualquer outro movimento de imobilização do adversário. Essa diferença foi um dos motivos que me fez pensar no jiu-jítsu.

Não é diferente da capoeira e do boxe: no boxe, de modo algum se pode usar as pernas, os golpes são proferidos com as mãos fechadas e com os punhos firmes. Já na capoeira, a maior parte dos golpes é realizada pelas pernas, são poucos os golpes em que

se usam os braços e os punhos, sendo proibido fechar as mãos; quando é necessário dar um golpe com os membros superiores, o capoeirista deve estar com a mão aberta, e o golpe deve ser em forma de tapa ou escalão.

Começamos com aulas teóricas em sala, nas quais contextualizamos a história do jiu-jítsu, sua origem conforme relatos históricos, seu desenvolvimento no decorrer dos anos e sua potencialidade nos dias de hoje.

Para as aulas práticas, montamos os tatames na quadra, um fato que despertou o interesse de todos os alunos por vivenciar o jiu-jítsu. Iniciamos a vivência com um treinamento natural dos movimentos, em que tais movimentos foram feitos em duplas. Após uma prática de duas semanas dos movimentos naturais, começamos a vivenciar os rolamentos sobre o ombro, de frente, de frente e na lateral, com projeção e de costas.

Após essa fase, novamente fomos para a sala de aula contextualizar e aprofundar as regras e vestimentas próprias da luta. Em uma dessas aulas, levei um quimono e conversamos sobre como usá-lo durante as lutas e sobre o fato de algumas pegadas de golpes simples serem na parte da frente do quimono e nas mangas.

Estávamos entrando no início do mês de dezembro, nesse período, fase em que os alunos começam a faltar consideravelmente, fato que me impediu de realizar as aulas de combate e um aprofundamento melhor, como fizemos com o boxe e a capoeira. Reconheço que a falha foi minha no planejamento, mas fiquei satisfeito pelo que tínhamos trabalhado até aquele momento.

### **Problematização**

Com a intenção de desenvolver a criticidade do tema, conversamos sobre o porquê de alguns alunos acreditarem que “luta não é um esporte”.

A maioria disse: “Porque é uma violência”; “Porque machuca”.

Pude, nesse momento, discutir a violência e procurei falar em que momento a luta é um esporte e em que momento é uma ação violenta. Dei exemplos do dia a dia: “Quando um lutador luta contra um outro lutador dentro de um ringue, seguindo as regras, com a vestimenta adequada e sendo supervisionado por árbitros, a luta nessa situação é esporte, não é violência. Quando um lutador usa a luta para agredir outra pessoa em qualquer lugar público (escola, rua etc.), nessa situação, sim, a luta é um tipo de violência física e crime de detenção, que considera o movimento de luta uma arma”.

Em questão do aumento da procura pela prática de lutas em nossa sociedade nos dias atuais, conversamos sobre saúde e estética corporal. Procurei informar sobre os

diferentes tipos de aula possível encontrar nos dias hoje nas academias de artes marciais, sendo basicamente dois modelos: aulas para aqueles que gostam de lutar (que querem se tornar atletas ou que buscam aprender uma defesa pessoal) e aulas para aqueles que buscam, através dos movimentos da luta, melhorar o condicionamento físico, em prol da saúde e da estética corporal, sendo este um dos motivos que ampliou a procura dessa prática por mulheres.

Deixei passar a oportunidade de aprofundar melhor o tema em relação ao mercado *fitness* e a discriminação existente em nossa sociedade devido à aparência física de cada pessoa. Foi uma falha na discussão crítica.

## **Produtos resultantes da pesquisa**

### **Artigos publicados**

NEIRA, M. G. O multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da Educação Física'. **Temas em Educação Física escolar**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 3-29, 2016.

NEIRA, M. G. 'Artistando' o currículo cultural da Educação Física. **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 20, p. 80-93, 2016.

NEIRA, M. G.. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 80-101, 2016.

### **Artigo aceitos para publicação**

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**. São Paulo.

### **Artigo submetido**

BONETTO, P. X.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que fazemos o que fazemos?  
Submetido à revista *Currículo sem Fronteiras*.

### **Livro organizado**

NEIRA, M. G. (org.) **Educação Física cultural: o currículo em ação**. 1. ed. São Paulo: Labrador/FAPESP, 2017. (e-Book gratuito onde foram publicados os relatos de experiência produzidos durante o estudo)

### **Capítulos de livro**

NEIRA, M. G. Do ensino esportivo à tematização: constatações da prática. In: Silvia Cristina de Oliveira Madrid. (Org.). A Educação Física escolar e os megaeventos esportivos. 1ed.Curitiba: Appris, 2017, v. 1, p. 19-46.

OLIVEIRA JUNIOR, J. L.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: entre as teorias críticas e pós-críticas. In: José Airton de Freitas Pontes Júnior. (Org.). **Conhecimentos do professor de Educação Física**. 1ed.Fortaleza: EdUECE, 2017, v. 1, p. 13-63.

NEIRA, M. G. Os procedimentos didáticos do currículo cultural da Educação Física. In: Marcos Garcia Neira; Mário Luiz Ferrari Nunes. (Org.). **Educação Física cultural: escritas sobre a prática**. 1ed.Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 17-50.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: Marcos Garcia Neira; Mário Luiz Ferrari Nunes. (Org.). **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. 1ed.Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 67-106.

#### **Trabalhos apresentados em congressos e publicados nos anais**

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física em ação. **Anais do X Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro (SP), 2017.

NEIRA, M. G. A produção de relatos de experiência enquanto tecnologia cultural para a formação de professores. **Anais do VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Universidade Federal de Goiás. Goiânia (GO), 2017.

NEIRA, M. G. A prática do currículo cultural da Educação Física na perspectiva dos professores. **Anais da 69ª Reunião da SBPC**. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte (MG), 2017.

**Organização de minicurso gratuito para professores em atuação na Educação Básica**

*Cultura corporal: fundamentação, metodologia e vivências.* Agosto de 2017.

Carga horária: 30 horas.

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

O programa do curso contemplou resultados da pesquisa realizada.

**Disciplinas nos cursos de Graduação e Pós-Graduação da FEUSP**

Resultados da pesquisa foram apresentados e discutidos nas disciplinas da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP, sob nossa responsabilidade:

*EDM0337 – Metodologia do Ensino de Educação Física* (para o curso de licenciatura)

*EDM5082 – Educação Física, Currículo e Cultura* (para o Programa de Pós-Graduação)