

## Provocações IV

Antes de enfrentar as provocações, tome embalo nos fragmentos extraídos das produções do grupo:

Uma honra participar da sua defesa... que por sinal é um ataque a aqueles que querem tirar a potência de vida... dizendo o que ser e o que fazer... continuemos... não estamos fodidos... estamos juntos... parabéns parça... (Mensagem enviada pelo Fernando Vagheti em 23/03/2018)

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 que os familiares 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 que as músicas eram diferentes, uma aluna perguntou: ‘quais são os tipos de sertanejo?’ Repeti a pergunta à turma, que respondeu com 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 da vida 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 utiliza, 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. (OLIVEIRA, 2017, p. 47-48)

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 ao longo da tematização. A decorrência de todo esse processo forneceu o acesso a uma variedade de conhecimentos e reflexões que, acreditamos, 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. (BORGES, 2017, p. 40)

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. (COLOMBERO, 2017, p. 190)

Um currículo pós-crítico desvelará esses paradoxos e despertará nos atores da educação a necessidade de analisar o que sabem, tecer comparações com outras referências e compreender o processo de elaboração social do conhecimento sob influência do poder, chegando a reconhecer que, na mídia, escola, universidade ou qualquer outra instituição cultural, por vezes, são apresentados dogmas transfigurados em verdades universais. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 243)

O currículo pós-crítico da Educação Física ao empreender, por exemplo, a análise histórica de algumas modalidades esportivas, permitirá aos alunos descobrir que determinados esportes apresentam uma trajetória intimamente relacionada com formas de opressão e/ou imposição dos valores sociais dos seus grupos de origem que, ao longo do tempo, desfrutaram de condições vantajosas (NEIRA; NUNES, 2009, p. 244)

O aprofundamento permite conhecer como funciona o poder, como ele configura secretamente as representações e como elabora as percepções que os homens e mulheres têm de si próprios e do mundo que os rodeia. Atuando nessa direção, o professor/professora estará também em processo de formação. Ao pesquisar o futevôlei, descobrirá que a sua origem está relacionada à proibição da prática do futebol nas praias fluminenses durante o governo militar. Investigar o processo de formação social dessa prática, seu contexto histórico e político e entendê-la como ação de resistência e transgressão, sem dúvida, concederá, tanto aos docentes quanto aos estudantes, informações pertinentes para a análise crítica dos processos de subordinação que marcam as relações de poder. Do mesmo modo, a ação didática pós-crítica permitirá aos alunos relacionar essa manifestação com outros movimentos culturais de transgressão, como o futebol de salão ou o jiu-jítsu brasileiro, e aprender sobre as possibilidades de produção de novas práticas de resistência e afirmação. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 244-245)

É na intervenção pedagógica pós-crítica que o diálogo entre as manifestações da cultura corporal e a sociedade se desvela. É aqui que a história de homens e mulheres oprimidos representa um papel relevante no desenvolvimento de uma posição multicultural crítica. As histórias das práticas corporais revelam tendências parecidas às histórias do racismo, sexismo e classismo. Ultimamente, a forma dominante de expressão passou dos “ismos” individuais que implicavam ações manifestadas entre grupos, a ações institucionais que adquirem formato de políticas públicas e empreitadas socioeconômicas que negam o acesso das populações marginalizadas a determinadas experiências culturais. O sexismo institucional, vale ressaltar, é particularmente enganoso. Sempre que se promovem políticas sexualmente neutras, na verdade, o que ocorre é um novo impacto discriminatório. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 247)

Kincheloe e Steinberg (1999) recomendam que se desentrem os conhecimentos subordinados, pois a história da subordinação foi propositadamente enterrada ou disfarçada. Seus conflitos e opressões foram perdidos sob uma estrutura teórica dominante; erradicada por uma triunfante história de ideias ou, talvez, seus conhecimentos tenham sido desqualificados e considerados primitivos, por não estarem à altura das definições dominantes do que se reconhece como científico, correto ou benéfico. As manifestações corporais dos culturalmente diferentes coincidem com este último significado, já que a cultura dominante considerou seus produtos culturais como estranhos, curiosos, indignos de lógica, primitivos, exóticos e subalternos. (...) O currículo pós-crítico exorta a cultura dominante a interromper a supressão do papel do conflito na história e, para tanto, toma emprestado o termo “genealogia” de Nietzsche, desenvolvido por Foucault (1992), para descrever

o processo de recordar e incorporar as memórias de conhecimentos subordinados, de conflito, e as dimensões de poder que revelam as lutas atuais. (NEIRA; NUNES, 2009, p. 248)

“Os temas culturais são uma forma de planejar o ensino de seu tempo, uma forma que está sempre em tensão, que nunca está apaziguada e que jamais ficará acima de qualquer suspeita (CORAZZA, 1997, p. 126)”. Ademais, os temas culturais injetam os conhecimentos subjugados no cenário escolar, aqueles que Foucault (1993) denominou de “saberes da gente”. Pode-se dizer que o trabalho pedagógico a partir de temas culturais incorpora radicalmente os saberes da gente, transformando-os em conteúdos. (SANTOS; NEIRA, 2016, p. 156)

Considerando a sua prática pedagógica ou a de umx colega, posicione-se:

1. Se as práticas corporal e pedagógica não são impressas nas mentes dos sujeitos participantes, como explicar a relação entre essas práticas e os sujeitos?
2. Sendo o sujeito forjado na prática e despossuído de uma consciência unitária e anterior, como a VOZ do estudante é tratada nas aulas.
3. Relacione o modo como propõe as atividades de aprofundamento e ampliação e a noção de conhecimento tratadas por Michel Foucault.
4. "Não há, portanto, no conhecimento uma adequação ao objeto, uma relação de assimilação, mas, ao contrário, uma relação de distância e dominação; não há no conhecimento algo como felicidade e amor, mas ódio e hostilidade; não há unificação, mas sistema precário de poder (FOUCAULT, 2001, p. 22). Analise, a partir dessa colocação, os currículos da EF, inclusive o cultural.
5. Indique uma situação em que a história dos vencedores foi abordada nas suas aulas.
6. A partir das noções nietzschianas e foucaultianas apresentadas por Toscano e Silva (2015), discuta a produções de novas formas de jogar, dançar, lutar etc. e de "produtos finais" registrados de diversas formas no currículo cultural. Como as relações de força e as vontades de verdade são tratadas nos momentos de produção do “novo” ou no registro dos “produtos finais”?
7. Exemplifique como os saberes (globais, locais, singulares, particulares) são tratados nas aulas? Há espaços para insurreições? Há riscos de relativizar ou adocicar o que se aborda?
8. Cite uma situação de enfrentamento de saberes/verdades e os rastros decorrentes.
9. Muitas vezes, somos acusadxs de relativistas. Como atuamos nessa situação e quais os riscos da enunciação desse discurso?