

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCOS RIBEIRO DAS NEVES

**O currículo cultural de Educação Física em ação:**  
efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as  
práticas corporais e seus representantes

São Paulo  
2018

MARCOS RIBEIRO DAS NEVES

**O currículo cultural de Educação Física em ação:**  
efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as  
práticas corporais e seus representantes

Dissertação apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade de São Paulo  
como requisito para obtenção do título de  
Mestre em Educação

Área de concentração: Educação e Ciências  
Sociais: desigualdades e diferenças.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo  
2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

375.76      Neves, Marcos Ribeiro das

N499c      O currículo cultural de Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes / Marcos Ribeiro das Neves; orientação Marcos Garcia Neira. São Paulo: s.n., 2018.

198 p.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação Física 2. Currículos e Programas 3. Representações culturais 4. Significações  
I. Neira, Marcos Garcia, orient.

---

*Aos estudantes das escolas públicas.*

NEVES, Marcos Ribeiro das. **O currículo cultural de Educação Física em ação**: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: /\_/\_/

Banca Examinadora:

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Viver durante esse tempo com o Marcos foi uma das coisas mais importantes para mim nessa trajetória na pós-graduação, tanto com o conhecimento acessado, com a maneira de pensar o trabalho, como também para me tornar formalmente pesquisador, além de tudo que representa como pessoa e como amigo.

A minha companheira Bruna, pela ajuda, carinho e amor.

Aos integrantes do grupo de pesquisa. Esse trabalho é resultado de um encontro da gente, com outros pensadores e com a vida na escola.

Aos professores amigos, Felipe Nunes Quaresma e Alessandro Marques Cruz, pelo acolhimento, amizade e parceria durante a pesquisa.

Agradeço ao Vinicius Maurício de Lima, pelo trabalho realizado e pela gentileza em momento oportuno.

As professoras, Ana Paula Duboc e Ana Laura Godinho de Lima, pelas contribuições durante o processo de qualificação.

Ao meu cunhado Jorge, meus sobrinhos Felipe, Pedro e João, minha tia Tilica, meus primos Fábio e Luciano, minha avó Esther e meu avô Álvaro.

Aos amigos, André Babg, Nyna, Rodhian, Pedro Bonetto, William, Rafael, Eduardo, Carol de Sá, Karen Nery, Fernando Vaghetti e Demóstenes.

Aos meus irmãos Fabiano e Renata, por tudo que representam para mim nessa jornada.

Ao meu querido pai, Valdir Ribeiro das Neves, que permanece vivo dentro de mim.

Dedico essa escrita a minha mãe querida, Maria Salete Pereira Pedro, que nessa jornada da vida sempre esteve ali, lado a lado. Te amo eternamente.

## RESUMO

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

A presente investigação procura identificar os efeitos do currículo cultural nos sujeitos da educação, através da análise das significações elaboradas sobre as práticas corporais tematizadas, bem como sobre seus representantes. Enquanto projeto formativo, o currículo cultural pretende influenciar na constituição de identidades solidárias e a favor das diferenças. Afinal, na luta por uma sociedade menos desigual, o currículo se configura como um artefato cultural importante, pois nele se forjam os cidadãos e cidadãs. É por meio dele, também, que determinados saberes são validados enquanto outros ficam à margem. Na perspectiva cultural da Educação Física, o currículo visa a construir uma proposta onde os distintos patrimônios culturais corporais sejam reconhecidos através da tematização das práticas corporais que coexistem no cenário social, bem como a valorização dos significados produzidos por seus representantes. Para a realização da pesquisa, foi desenvolvida uma etnografia e uma autoetnografia de aulas de Educação Física culturalmente orientadas em escolas públicas da capital paulista. O material produzido foi submetido à análise cultural e confrontado com a teorização pós-crítica. De um modo geral, os resultados permitem afirmar que o currículo cultural em ação exerce uma influência nas significações proferidas pelos estudantes acerca das práticas corporais tematizadas e os sujeitos que delas participam. Contrariando as expectativas iniciais que centravam o processo nas atividades de ampliação mediante o contato com outras representações, o processo de ressignificação acontece desde o mapeamento, perpassa as vivências e se fortalece, de maneira especial, naquelas atividades de aprofundamento em que são desenvolvidas situações didáticas voltadas para a desconstrução de representações pejorativas. Também se concluiu que os professores exercem um papel fundamental nesse processo ao se mostrarem abertos às representações dos estudantes, sem imposição de significados e garantindo-lhes o espaço para livre expressão.

**Palavras chave:** Educação Física. Currículo. Representações Culturais. Significações.

## ABSTRACT

NEVES, Marcos Ribeiro das. **The cultural curriculum of Physical Education in action: possible effects on students' cultural representations regarding the bodily practices and their representatives.** 198 f. 2018. Dissertation (Master's degree) - Faculty of Education, University of Sao Paulo, Sao Paulo. 2018.

This research attempts to identify the effects of the cultural curriculum in education individuals, through the analysis of the significances drawn over the themed bodily practices, as well as their representatives. As a plan of formation, the cultural curriculum project aims to influence the formation of compassionate identities, supportive of cultural differences. After all, in the struggle for a less unequal society, the curriculum presents itself as an important cultural device, being known that all citizens are forged upon it. It is also through it that some kinds of knowledge are validated, while others are put aside. Within the cultural perspective of Physical Education, the curriculum aims to build up a proposal so that the distinct cultural bodily patrimonies may be recognized through the theming of the bodily practices, which coexist within the social background, as well as the appreciation of the significances produced by their representatives. Within the context of this research there were the development of ethnography and an autoethnography, which took place in culturally oriented Physical Education classes, in public schools from the city of Sao Paulo. The produced material was submitted to a cultural analysis and it was confronted with the post-critical theory. On the whole, the results allow to state that the cultural curriculum in action exerts influence on the significances given by students concerning the thematic bodily practices and the ones who take part on them. Contrary to the initial expectations, that used to focus the process on expansion activities, concerning the contact with other representations, the process of redefinition is build up since the mapping; it elapses experiences and grows stronger, especially on the deepening activities, in which there is the development of educative experiences regarding the deconstruction of derogatory behaviours. It was also concluded that the teachers exert a significant role in this process, by being open to students' representations without the imposition of significances and, thus, granting them a place for free expression.

**Keywords:** Physical Education; Curriculum; Cultural Representations; Significances.



## LISTA DE SIGLAS

CBF	Confederação Brasileira de Futebol
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EE	Escola Estadual
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FIFA	Federação Internacional de Futebol Associação
GPEF	Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar
GR	Ginástica Rítmica
LGBTQ	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Queer
MTST	Movimento dos Trabalhadores sem Terra
NEBI	Nação Estrela Brilhante de Igarassú
NEBR	Nação Estrela Brilhante de Recife
NPR	Nação de Porto Rico
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SP	São Paulo
TV	Televisão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	6
Resumo .....	7
Abstract.....	8
Lista de Siglas.....	9
Apresentação .....	11
Introdução.....	20
CAPÍTULO 1 – TEMPOS HISTÓRICOS E SUAS (DES)CONEXÕES: IDADE MÉDIA, MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE .....	26
1.1 currículo escolar: Teorias Tradicional, Crítica e Pós-Crítica .....	40
1.2 Mudanças nos currículos de Educação Física: (des) conexões .....	54
1.3 A emergência do Currículo Cultural .....	58
1.4 O Currículo Cultural: Princípios, Procedimentos Didáticos e diferenciações .....	63
1.5 O Currículo Cultural como prática de (res)significação .....	79
1.6 A cultura corporal e as representações culturais .....	98
CAPÍTULO 2 – DA ETNOGRAFIA E DA AUTOETNOGRAFIA NO CONTEXTO ESCOLAR .....	104
2.1 Procedimentos metodológicos .....	105
2.2 Análise cultural.....	111
2.3 Análise e discussão.....	113
Considerações finais .....	135
Referências Bibliográficas .....	140
Anexo A- Registro das aulas em forma de registro de experiência.....	146
1 Registro da tematização sobre o Circo .....	146
2 Registro da tematização sobre a capoeira.....	160
3 Registro da tematização sobre o maracatu .....	167
4 Registro da tematização sobre o futebol .....	183
5 Registro da tematização sobre lutas.....	194
Anexos B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM ALUNOS QUE PARTICIPARAM DA TEMATIZAÇÃO SOBRE O CIRCO .....	198

## APRESENTAÇÃO

Minha trajetória de vida se constituiu na cidade de São Paulo. Pelo lado da família de minha mãe, meus avôs e seus parentes chegaram de Minas Gerais para trabalhar nas fábricas de tecelagem que funcionavam no Bairro do Canindé e acabaram construindo suas casas no bairro do Carandiru, na zona Norte da cidade. Por outro lado, a família de meu pai se estabeleceu no bairro da Vila Gustavo, localizado também na zona Norte em uma região um pouco mais periférica. Meus avós, filhos de imigrantes italianos constituíram suas vidas trabalhando em padarias e outros comércios dessa região.

Filho caçula de funcionários públicos, quando meus pais se casaram, tiveram a oportunidade de comprar uma casa na Vila Gustavo, onde trabalhavam. Eu como filho mais novo ficava na casa dos meus avôs maternos, onde minha tia Tilica (irmã da minha mãe) foi quem cuidou de mim. Minha rotina semanal era entre os dois bairros, durante a semana eu ficava na casa dos meus avôs, estudava por ali e, aos finais de semana, ficava na casa dos meus pais que vinham me buscar para eu passar os finais de semana em nossa casa. Destaco esse momento de idas e vindas porque foi muito importante para minha constituição enquanto sujeito. Pois, minha escolarização foi dentro de escolas públicas estaduais onde conclui toda a etapa do processo do ensino básico até o terceiro ano do ensino médio.

As características do bairro do Carandiru eram totalmente diferentes da Vila Gustavo. Com exceção de duas famílias que moravam na rua onde meus avôs moravam, todas as outras possuíam casa própria, os pais tinham trabalhos em boas empresas e em todas as casas tinham carros. Naquela rua só existia uma família de pessoas negras que era vista por todos da rua como a família dos petróleo ou os pretos como era comum ouvir as pessoas se referirem aquelas pessoas.

Os códigos daquele local também eram bem diferentes, eu e meus irmãos fomos aos poucos sendo ensinados naquela cultura a ter vergonha de nossa família. Só para exemplificar, meus pais eram um dos poucos que não tinha carro novo. Constantemente eu era bombardeado por discursos que inferiorizavam a condição deles e um dos efeitos disso se manifestava nas nossas condutas. Lembro-me que por inúmeras vezes quando eu e meus irmãos andávamos escondidos dentro do carro para os colegas não ver a gente passar,

tínhamos vergonha de as pessoas verem a gente andando no carro de meu pai, um Passat de cor laranja bem antigo, e muitas vezes ao passar dentro do carro as risadas ecoavam acompanhadas de berros e piadas.

Os meninos mais velhos que moravam ali já tinham como costume andar de skate e ir para a praia nos finais de semana, desfilavam diariamente com as melhores roupas de marcas de surf e estudavam em escolas particulares do bairro. O consumo e a cultura daquele local de certa forma estavam distantes das condições que meus pais tinham e assim nossa posição de sujeito foi sendo vivida de outra maneira. Por isso, naquele local em alguns momentos nossas experiências eram um pouco à margem, em alguns pontos de apego estávamos na condição da diferença.

Posso facilmente pontuar diversos momentos que marcaram e que atravessam constantemente meu pensamento e isso reverbera quando estou na escola trabalhando. Recordo quando os meninos que moravam no Carandiru começaram a, certa vez, um deles apareceu de mãos dadas com uma garota, ela tinha o tom de pele branco e cabelos encaracolados. O fato da garota não ter o cabelo liso foi motivo de chacota e piadas preconceituosas, narrativas como “Olha, o cabelo duro”, o que me marcou naquele momento, não sei por qual motivo exatamente, mas, depois daquele dia o colega nunca mais apareceu com a garota embora tenha levado o namoro adiante por mais um tempo.

Já na juventude, no início dos anos 1990, era comum os meninos daquele bairro terem cabelos compridos, muitos escutavam músicas de banda de rock internacional. Naquele local com aqueles garotos não havia espaço para outro gênero musical o que de fato gerou uma barreira e uma dificuldade de aceitar outros tipos de músicas por mim durante um tempo. Também fui roqueiro!

Outro momento marcante foi com as minhas amizades na rua, um dos meus melhores amigos era homossexual, todos que não conheciam de perto o garoto proferiam seus discursos e o ridicularizavam pelo fato dele viver sua sexualidade diferente da norma. Nos momentos de zoeira, entre nós eles sempre se lembravam da minha amizade com esse amigo e falavam que eu era “Ir lá com a bicha, o veadinho da esquina”. Eles sabiam que isso me deixava chateado!

Esse momento marcou muito minha vida, eu tinha onze anos na época e não estava preocupado com a sexualidade que meu amigo vivia, nem ligava para isso, mas ficava bravo porque de fato eu gostava muito dele e não via sentido em ver tal ação dos demais. Não

conseguia entender porque tudo isso incomodava os demais. Sofria com ele os dissabores do preconceito de ser gay e viver em um espaço que as pessoas não o reconheciam.

Também algumas práticas corporais faziam parte da cultura daquela rua. Tínhamos uma turma de balão, que eu adorava fazer e soltar. Em outros momentos, andávamos de skate, eu mesmo andei por muitos anos, e adorava ir para a pista que ficava localizada no bairro do Jardim Lauzane, na zona norte. A ida para o local era sempre uma aventura porque tínhamos que pegar dois ônibus e ninguém tinha dinheiro, descer por trás e sair correndo era o momento de maior aventura, naquela época os policiais também tomavam nossos carrinhos, ser skatista era significado como marginal.

Na época das férias meus amigos eram aqueles que empinavam pipa. Essa para mim foi a brincadeira que mais me agradou. Adorava empinar com meu tio Colé, irmão de minha mãe. Brincar diariamente nas férias era quase um exercício de sobrevivência, quem empina pipa sabe que os demais praticantes se tornam “inimigos” e que alguns momentos trocar porrada com os garotos de outra rua chega a ser uma prática diária. Faz parte dessa cultura.

Lembro-me bem que todo dia saíamos com um arsenal de sobrevivência para brincar, lata de linha, fita para fazer rabiola, tesoura e um cabo de vassoura, pois o artefato ajudava no momento de pegar a pipa, para dar paulada nos mais velhos que vinham de outro local tomar nossas latas de linha ou tomar a pipa no momento que vinha boiada. Se o cara estivesse sozinho, a gente tomava também dependendo de quem fosse a pessoa. Adorava dar paulada nos outros!

Quando chegava sexta-feira à noite as coisas mudavam. Aos finais de semana, meus pais vinham me buscar e na casa deles eu vivia outra realidade. A grande maioria dos meus amigos eram negros e naquele local a realidade era totalmente diferente. Infelizmente ou não, nenhuma família tinha carro, eles me endeusavam pelo fato do meu pai ter aquele Passat cor laranja. Em nenhum momento sofria preconceito por ser branco, pobre, ou meu pai ter um carro antigo, embora às vezes sofresse por outras coisas, como por ser mais jovem que os demais ou ser significado como *boy*, por conviver em outro bairro.

Certa vez, eu havia ganhado de presente de aniversário dos meus pais um tênis *Nike*, naquela época pairava certo fetiche sobre essa marca. No bairro do Carandiru todos os meninos tinham esse tênis, então ninguém ligava, mas na Vila Gustavo, os meninos não tinham essa condição, chegavam até a pedir para eu ir andar com eles nas ruas e o objeto

que estava no meu pé fazia com que eu me tornasse uma pessoa diferente, até para eles que estavam ao meu lado.

Uma vez um colega pediu para eu ir com ele na escola que ele estudava, estava tendo festa do sorvete e o convite veio com outro pedido, que eu fosse com aquele tênis. Ao chegar ao local percebia o amigo destacar o objeto que estava em meu pé. Vivia uma diáspora lascada, duas realidades totalmente diferentes. Quando chegava ao bairro do Carandiru eu que admirava os objetos que os colegas possuíam. Um colega tinha uma mobilete, o artefato causava uma euforia nos demais! Também pedia para ele ir à porta da minha escola.

Outros momentos me fascinavam naquele bairro onde meus pais moravam, adorava nas nossas vivências pegar papelão com os meninos e acompanhá-los na feira de domingo onde a gente tomava conta de carros e ajudava as pessoas mais velhas a carregar seus carrinhos de feira em troca de algumas moedas. Esse dinheiro garantia o carretel de linha ou alguns gelinhos que eram repartidos entre os demais ou pegava o dinheiro e ia para o centro da cidade comer salgados.

Aos poucos, outras práticas corporais foram sendo acessadas naquele local. Um dos amigos trabalhava de *office boy* e o fato de transitar no centro acabou conhecendo outros meninos, logo vindo com a ideia de pixar. Todos adoraram e logo formamos um grupo de pixadores. Aos sábados, comprávamos *spray* e saímos para deixar nossas marcas nos muros do bairro, só tinha 12 anos. Adorava sair correndo quando algum morador percebia, andávamos em um grupo de mais ou menos uns quinze garotos. Pegávamos o ônibus e passeávamos por outros bairros: naquela época, amava andar no centro e observar toda aquela multiplicidade de coisas, essa prática mantenho até hoje.

Isso era muito interessante, se por um lado os meninos do bairro do Carandiru tinham as condições de estudar em escolas particulares do bairro e depois brincarem na rua, por outro, os amigos da Vila Gustavo precisavam estudar, sair para trabalhar e ajudar no orçamento das suas famílias, o que mostra como a vida se constitui de forma diferente nos bairros de São Paulo. Gostava de transitar nos dois locais. Sempre gostei de ficar na rua aprendendo com os demais. Adoro ficar na rua sentado na calçada conversando com os amigos.

Naquele movimento de ir e vir vivia diferentes posições de sujeito: na Vila Gustavo, eu era o *boy* da rua, o garoto que tinha dinheiro. No Carandiru, minha posição era

significada de outra maneira. Naquele local por vezes eu era ridicularizado e me tornava alvo de diferentes discursos de preconceito. Na Vila Gustavo eu também passava por isso, mas a condição que gerava essa necessidade se dava por outros pontos de apego como o corpo magro, por exemplo.

Outro dia me peguei lembrando alguns amigos e fiquei um pouco impressionado com a contagem daqueles que foram mortos. Cabe destacar que, mais de 70% dos meus amigos que moravam na Vila Gustavo foram mortos pela polícia. Dos amigos do Carandiru, todos estão vivos, apenas um deles foi preso. Que saudade que tenho do Cunha, do Denis e de tantos outros que foram mortos e que nessa escrita a homenagem se faz presente.

Com o passar do tempo fui acessando outras coisas, aos 16 anos tive contato com a capoeira. Esse contato se deu por acaso, um dia estava sentado na rua da casa da minha avó e uma colega recém-chegada do Recife passou com uma roupa amarrada em uma corda. Antes de ela seguir caminho conversamos um pouco e ela narrou sua experiência com brilho nos olhos e me convidou para conhecer o local onde jogava. Aceitei o convite e naquele dia fui envolvido por alguma coisa, no treino seguinte já estava iniciando minha caminhada de 12 anos nessa prática corporal.

Embora meu desejo em treinar capoeira tenha sido apoiado pelos meus pais, por outras pessoas da família não era assim, pelo menos alguns de meus tios (irmãos de minha mãe) exteriorizaram discursos de preconceito sobre a capoeira e seus praticantes. Para eles o fato de eu me tornar capoeirista e andar com os garotos da capoeira significava que minha trajetória de vida seria constituída por uma experiência ruim. Diziam para minha mãe que se eu continuasse andando com negros, praticando capoeira, meu fim seria preso na cadeia!

Durante essa caminhada tive a oportunidade de conhecer grande parte dos meus amigos que estão presentes no dia a dia. A caminhada no mundo da capoeira foi um momento muito importante da minha vida, nesse tempo acessei muitas coisas que influenciaram muito meu modo de vida.

Um dia, logo na primeira semana de treino, fui jogar com o nosso professor e esse momento definiu toda minha trajetória no grupo. Na capoeira é comum os mais velhos jogarem com os capoeiristas mais novos, é assim que os mais novos aprendem a jogar, e meu professor, jogando capoeira comigo soltou um golpe e no momento parou o gesto para não me machucar. Minha atitude foi inesperada, eu segurei o pé dele e tentei derrubá-lo, não entendia que isso significava desrespeito. Depois da roda ele explicou que não podia fazer

isso, mas uma garota mais velha e outros dois meninos deram risada da minha cara. Meu ato de pedir desculpas foi reconhecido pelo Rodhian, meu amigo irmão que trilhou toda essa caminhada comigo, naquele dia iniciou nossa amizade que já inteira 25 anos.

Com a capoeira tive a possibilidade de transitar em outro bairro, os amigos que treinavam moravam no bairro da Parada Inglesa, um local que fica entre a Vila Gustavo e o Carandiru, e aos poucos fui fazendo muitas amizades, conhecendo outros amigos e acessando outras formas de viver distintas do que havia vivido antes.

Meus pais sempre apoiaram minhas decisões, mas em alguns momentos ficavam com medo dos meus caminhos. Recordo que no meu batizado de capoeira meu pai ficou incomodado com o nome que o filho dele ganhou ao se tornar um capoeirista. Meu professor me batizou com o nome de Caranguejo. Ele disse que meu comportamento e minha forma de jogar na roda se assemelhavam as características do animal. Para o meu pai, Caranguejo significava ladrão ou bandido. A trajetória de vida do meu pai aliada aos discursos de preconceito dos meus tios geraram muitos conflitos entre nós.

Na trajetória com a capoeira e com os amigos que o grupo me propiciou pude acessar outras práticas corporais. Danças como maculelê, samba de roda e puxada de rede são algumas das práticas que a gente aprendeu durante a vivência com a luta. Aos finais de semana frequentava com os amigos os shows de Reggae e os locais onde se tocava Forró Universitário. Também tive a oportunidade de viajar para vários locais, conheci vários bairros da cidade de São Paulo, visitei outros municípios, outras cidades e outros Estados do país por conta dos batizados dos diferentes grupos.

Nesse tempo já havia terminado o ensino médio e, no ano de 1999, prestei concurso e passei a trabalhar como carteiro na empresa de Correios e Telégrafos de São Paulo. Trabalhei durante seis longos anos entregando cartas no bairro da Brasilândia, na zona norte da cidade de São Paulo.

Em 2001, ainda na Capoeira, recebi um convite para ir a um batizado que aconteceu em Israel. Foi bem na época de minhas férias e acabei tendo a possibilidade de conhecer outro país. Essa experiência serviu também para repensar minha vida como capoeirista e profissionalmente. Na volta decidi estudar e depois de dois anos ingressei no curso de Educação Física.

Em janeiro de 2003 iniciei os estudos na Universidade Nove de Julho. Esse momento foi importante para direcionar meu olhar para a Educação. Logo no primeiro semestre o



professor João Paulo de Castro Villas Boas me chamou e pediu para que eu olhasse com carinho o ensino do componente na escola. Foi nessa conversa que direcionei minha caminhada para a área de Educação Física escolar.

Durante a graduação e a discussão sobre Educação que percebi a importância de continuar a estudar e entender um pouco mais sobre a instituição escola. Com o término do curso, em 2006, e com o desejo de continuar a estudar ingressei em um curso de pós-graduação *latu sensu*, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O curso estava direcionado para Pedagogia do Esporte a partir de uma perspectiva construtivista, momento que me propiciou um maior entendimento sobre o ensino.

Paralelo ao curso, ingressei no Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF), da Universidade de São Paulo (USP), a convite de um colega que fazia o curso de especialização e frequentava o grupo, e em 2007 comecei a frequentar as reuniões que aconteciam na Faculdade de Educação da USP.

Foi no encontro com os amigos do GPEF que a politização e o entendimento sobre Educação Física e Educação foram aos poucos tomando outra posição para mim. Ao ter contato com as leituras de Peter McLaren, Michel Foucault, Frantz Fanon, Tomaz Tadeu da Silva e outros tantos pensadores que compõem o campo teórico que sustenta a posição do grupo que pude ter a outra visão sobre a função social da escola, pude estar sensível aos efeitos do currículo e perceber de fato o que desejamos formar quando optamos por dialogar com o pensamento desses autores. Também pude entender as influências das condições socioeconômicas e seus efeitos na educação, fato que influenciou fortemente a presente pesquisa.

Assim, a escolha do meu objeto de pesquisa deu-se durante o curso de especialização, nos seminários organizados pelo grupo de pesquisas, bem como na realização do curso “Cultura Corporal: fundamentação e prática pedagógica”, organizado bianualmente, que aos poucos fui criando o desejo de investigar o currículo e seus efeitos. No contato com os amigos e nos encontros quinzenais do grupo fazíamos críticas aos outros currículos de Educação Física, mas também questionávamos se aquilo que colocávamos em ação não reproduzia o que de fato criticávamos.

Os estudos feitos na área já demonstravam que havia naquele momento uma necessidade de se repensar o ensino e de fato as coisas já estavam acontecendo com os

trabalhos do grupo iniciados pelos estudos realizados pelos diferentes pesquisadores sob a orientação do professor Marcos Garcia Neira.

Nossas convicções não permitiam afirmar sem antes mergulhar no currículo e tentar entender seus possíveis efeitos. Entretanto, optei por realizar alguns estudos antes de ingressar no Programa de Pós-graduação. Priorizei antes disso um cargo na escola pública e depois de prestar concurso ingressei no cargo de professor da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em abril de 2010. Antes disso, trabalhei três anos em escolas particulares de pequeno porte e passei um ano como professor eventual na Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Ao ingressar na rede municipal como docente a experiência com o currículo cultural passou a ser exercida a partir de outra realidade. Naquele tempo as Orientações Curriculares tinham como base o currículo cultural de Educação Física. Paralelo a isso fiz parte do grupo referência da Secretaria Municipal de Educação e durante dois anos trabalhamos com a formação de outros professores de Educação Física na rede sob a assessoria do professor Marcos Garcia Neira e do professor Mario Luiz Ferrari Nunes, ambos líderes do GPEF.

O ingresso na rede ainda me levou a repensar a minha formação, como estava imerso na Faculdade de Educação com o grupo de pesquisas e trabalhava com Educação optei por cursar outra graduação e ingressei no curso de Pedagogia.

Nessa altura a necessidade de se tornar pesquisador era iminente, assim como, o desejo de contribuir com o grupo. Nesse momento estava envolvido nos movimentos de greve e reivindicação que ajudaram a pensar nas políticas curriculares. O objeto dessa pesquisa está conectado com o que o grupo vem pesquisando e caminhando com as pesquisas já realizadas.

Nesse movimento já havia contribuído com a produção de capítulos para os livros organizados pelo grupo e alguns relatos de experiência. Nesses trabalhos muitos professores, inclusive eu, afirmavam certo efeito que o currículo cultural gerava nos sujeitos da educação, fato que também sustentou a justificativa deste trabalho.

A partir do ingresso no Programa de Pós-graduação no processo seletivo de 2014 e o início em janeiro de 2015, as disciplinas realizadas ajudaram a repensar e incorporar algumas discussões na presente pesquisa: *Questões atuais de currículo* (ministrada pelas professoras Elba de Sá Barreto, Claudia Galian e Adriana Bauer); *Educação Física, currículo e cultura* (professor Marcos Garcia Neira); *Educação, poder e resistência:*

*perspectivas foucaultianas na pesquisa em educação* (professora Flávia Schilling) e *Pensamento, cultura e educação: uma perspectiva deleuziana* (professora Cintya Ribeiro).

Além disso, na condição de bolsista do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) e do Programa de Formação de Professores, acompanhei as disciplinas intituladas *Metodologia do Ensino de Educação Física I e II*, oferecida pelo professor Marcos Garcia Neira, durante os dois semestres do ano de 2016, e *Cultura corporal: fundamentação, metodologia e vivências*, no primeiro semestre de 2017, com o mesmo professor.

Nesse caminho tive a possibilidade de viver mais próximo do meu orientador e, a meu ver, essa experiência de pensar a disciplina, montar o plano do curso, ajudar no repensar das aulas, fazer o registro e ministrar uma aula na graduação, contribuiu imensamente com a minha formação durante o curso de pós-graduação.

É nesse caminhar de tantas conexões que esta pesquisa se faz presente, minha trajetória de vida nos diferentes bairros, meu caminhar pela escolarização, minhas andanças nas ruas com diferentes experiências, minha trajetória como pixador, skatista, capoeirista, baloeiro, meu ingresso no magistério, o contato com o grupo de pesquisas ao longo desses anos que permitiu que eu pensasse a partir desse campo e as necessidades que o cotidiano da escola apresentam com toda a sua peculiaridade e multiplicidade.

## INTRODUÇÃO

A opção por esse referencial teórico, mais que uma identificação é uma posição ideológica e política que está conectada de alguma forma com a minha trajetória de vida e minha forma de ser e viver.

É verdade que nos relatos de experiência publicados nos livros “Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática – Volumes I e II”, “Praticando Estudos Culturais na Educação Física” e no site do GPEF<sup>1</sup>, abundam indícios desses efeitos. Cruz (2009), por exemplo, desenvolveu um projeto no horário do intervalo entre as aulas da escola, identificando como as relações de poder atuam nesse espaço e para isso propôs diferentes possibilidades de intervenção. Após realizar uma assembleia com os atores envolvidos no currículo e definir diferentes ações coletivas, afirma que “o currículo, ao ganhar vida em meio aos diversos cenários escolares, contribui de forma decisiva na formação das identidades dos cidadãos formados pela escola” (p. 142).

O trabalho de Reis (2009), intitulado “Os diferentes sentidos da capoeira”, descreve que “algumas representações foram construídas, reconstruídas e, em muitos momentos, transformadas devido à complexidade dos assuntos abordados” (p. 167). No trabalho “Zum Zum Zum Zum Capoeira mata um?”, Neves e Escudero (2012), depois de descreverem as ações didáticas desenvolvidas, afirmam que os alunos “ao terem contato com diferentes discursos sobre os negros e ao saber das próprias pessoas seus saberes e todas sua luta para sobreviver”. Os estudantes mudaram seus discursos que antes inferiorizavam esse grupo cultural. E finalizam a escrita afirmando que “ao final do projeto, identificou outras subjetividades sendo produzidas” (p. 63).

Em relato de experiência que tematizou a pipa, Salomão et al. (2016) descrevem que o professor e os estudantes sentiram na pele o preconceito que as gestoras da escola exteriorizavam por escolherem essa brincadeira, dizendo: “que é um perigo o cerol! É proibido!”. A prática corporal era narrada por alguns estudantes como coisa de menino e ao final do trabalho outros se posicionavam produzindo novos

---

<sup>1</sup> Disponíveis em: <http://www.gpef.fe.usp.br>.

significados sobre a pipa. Segundo eles, as pessoas precisavam entender que “a pipa é uma arte, precisam estudar com a gente para não falar besteira”.

Ao tematizar o funk em uma escola da rede estadual da cidade de São Paulo, o professor Felipe sofreu resistência dos docentes e de outros atores do currículo. Em certo momento do trabalho, uma das mães dos estudantes chegou com uma Bíblia na mão questionando o professor de tal ação, dizendo que foi muito difícil fazer a filha deixar de gostar da dança e com o trabalho dele a garota voltou a curtir-la. Em outros locais, ainda, percebeu que o funk parecia o demônio da escola diante do discurso pastoral que entra em ação. Ao finalizar, descreve que alguns estudantes tiveram sua voz reconhecida diante de um contexto que muitas vezes se sentem estranhos (QUARESMA; NEVES, 2016).

Os documentos supracitados fazem alusões a modificações nas significações dos discentes a partir de constatações empíricas, sem entrar em detalhes sobre como isso acontece.

O contato com esses materiais fez surgir algumas questões: Quais seriam os possíveis efeitos do currículo cultural de Educação Física em ação? Quais são as significações produzidas pelos sujeitos a partir da tematização de uma determinada prática corporal? Na tentativa de encontrar respostas, foram consultadas diferentes bases de dados sem obter sucesso, o que nos levou à realização do presente estudo, com o objetivo de analisar o processo de significação e ressignificação empreendido pelos sujeitos com relação às práticas corporais (e aos seus praticantes), privilegiadas no currículo cultural da Educação Física.

Os estudos sobre o currículo ratificam seu papel decisivo na constituição de identidades. O acesso a determinados conhecimentos e não outros, fazendo uso de certas atividades e não outras termina por posicionar o aluno de uma determinada forma diante das “coisas” do mundo, influenciando fortemente as representações<sup>2</sup> construídas. Aceito o fato de que o currículo forja identidades conforme o projeto de sujeito almejado (SILVA, 1996; 2007), e assim, ganha relevância toda investigação que evidencie seus possíveis efeitos, ao colocar sob análise os conteúdos abordados, a maneira com que são desenvolvidas as atividades de ensino e como todo esse processo

---

<sup>2</sup> A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando cada pessoa como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que o homem e a mulher dão sentido à experiência e àquilo que são (WOODWARD, 2013, p. 17).

de (res)significação mobiliza e leva os sujeitos a assumirem determinadas posições de sujeito.

Considerando que toda decisão curricular é uma decisão política e que o currículo pode ser visto como um território de disputa em que diversos grupos atuam para validar conhecimentos (SILVA, 2007), é importante afirmar que o contato com determinados “textos<sup>3</sup>” culturais, o currículo, além de viabilizar o acesso e uma gradativa compreensão dos conteúdos veiculados, influência nas formas de interpretar o mundo, comunicar ideias e sentimentos, contribuindo para a formação de diferentes representações culturais.

Nos termos da presente pesquisa, a preocupação recai sobre as práticas corporais enquanto artefatos culturais distintivos, alocados no currículo da Educação Física como objetos de estudo. Por empregarem uma gestualidade carregada de sentidos, as brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e lutas são concebidas como textos corporais, configurando formas de expressão, produção e reprodução de significados culturais (NEIRA; NUNES, 2006).

Para os Estudos Culturais, (movimento teórico que analisa como a cultura constitui a vida das pessoas), revelar os mecanismos pelos quais se constroem determinadas significações e ressignificações é o primeiro passo para reescrever os processos discursivos e alcançar a formação de outras identidades (NELSON et al., 1995).

Em tempos de repetidas críticas aos diversos modelos curriculares em voga e diante da tentativa de transformar a realidade social brasileira, o processo discursivo posto em ação pelo currículo como um todo e do componente Educação Física em específico, assume um papel fundamental. A análise dessa dinâmica mediante um conhecimento mais profundo das lutas por significação que ela oculta ou explícita poderá suscitar movimentos em prol da melhoria ou modificação na educação. Por isso, a importância de se realizar a presente pesquisa dada a possibilidade de conhecer os efeitos do currículo cultural de Educação Física.

---

<sup>3</sup> Ampliando a definição mais comum de que um texto é qualquer conjunto de signos dotados de algum sentido, nos Estudos Culturais, o conceito de texto é submetido a uma mutação. Ao invés de designar um lugar no qual os significados são construídos em um único nível de inscrição, quanto menos em um único artefato, o texto funciona como uma intercalação de níveis.

O estudo realizado analisa o trabalho de professores que afirmam colocar o currículo cultural de Educação Física em ação. Um deles, o próprio pesquisador, que trabalhou em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, no bairro da Vila Maria, e agora leciona em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de São Paulo (CIEJA), no bairro de Campo Limpo.

O segundo foi o acompanhamento de um projeto em uma escola pública da Rede Estadual onde o pesquisador acompanhou o trabalho realizado por um professor que afirma colocar o currículo cultural em ação. E o terceiro, foi acompanhar um docente da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, onde o professor atua nos anos finais do Ensino Fundamental. A turma que foi acompanhada nunca teve aula com esse professor e não teve contato com o currículo cultural, o que sinaliza a possibilidade de identificar outros deslocamentos discursivos.

Pensando em evidenciar a multiplicidade de fatores que envolvem uma decisão curricular, inicialmente, discorri sobre o currículo em diferentes tempos históricos, suas mudanças e lutas no interior da cultura. De forma geral, essa escolha também se deu pela constatação de que muitos docentes da área têm dificuldade de conectar o currículo ou suas ações na escola a um modelo de sociedade, e ainda, não compreendem que os diferentes projetos de escola influenciem na formação do cidadão.

No segundo momento, dissertei a respeito das diferentes teorias curriculares da Educação e suas possíveis ligações com os tempos históricos, com os sujeitos que almejam formar e as mudanças decorrentes de lutas políticas no tecido cultural. Na literatura acessada, quisemos destacar as características de cada uma delas, suas relações com o modelo de sociedade em voga e a mudança de olhar quando diferentes pesquisadores começarem a investigar o mesmo fenômeno e pensar sobre.

Isso se deu pelo meu contato com a literatura e por escolha política de dialogar com os pensamentos de determinados autores. As gavetas que foram abertas no momento da escrita e o atravessamento que tive com outros autores em um determinado tempo e espaço que puderam produzir esse encontro resultando nessa produção, que poderia resultar em outro trabalho, caso outros autores compusessem o diálogo.

Para finalizar, no terceiro momento, discorreremos sobre a trajetória do campo da Educação Física e suas (des)conexões com a contemporaneidade e, ainda, a respeito da contribuição do currículo cultural de Educação Física nos tempos atuais, seu campo teórico e seus alicerces, caminho esse que está representado no quadro e na figura abaixo.

Tabela 1 – Tempos históricos, Teorias curriculares, Currículos da Educação Física e suas características.

<b>Modernidade</b>		<b>Pós-Modernidade</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Governo (Burguesia)</li> <li>• Sociedade Produção</li> <li>• Iluminismo</li> <li>• Estado</li> <li>• Burguesia</li> <li>• Sujeito do Iluminismo</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Governo (diferentes grupos)</li> <li>• Consumo</li> <li>• Outras explicações para a vida</li> <li>• Saberes da cultura popular</li> <li>• Linguagem</li> <li>• Sujeito Pós- Moderno</li> </ul>
<b>Teoria curricular tradicional</b>	<b>Teoria curricular crítica</b>	<b>Teoria curricular pós-crítica</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino</li> <li>• Aprendizagem</li> <li>• Avaliação</li> <li>• Metodologia</li> <li>• Didática</li> <li>• Organização</li> <li>• Planejamento</li> <li>• Eficiência Objetivo</li> <li>• Sujeito não crítico</li> <li>• Transmissão de conteúdos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideologia</li> <li>• Reprodução cultural e social</li> <li>• Classe social</li> <li>• Capitalismo</li> <li>• Relações sociais de produção</li> <li>• Conscientização</li> <li>• Emancipação e libertação</li> <li>• Currículo oculto</li> <li>• Resistência</li> <li>• Crítica social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferença</li> <li>• Subjetividade</li> <li>• Significação</li> <li>• Saber-poder</li> <li>• Representação</li> <li>• Cultura</li> <li>• Gênero, etnia, sexualidade</li> <li>• Multiculturalismo</li> <li>• Sujeito solidário</li> <li>• Currículo como texto</li> </ul>
<b>Currículos da Educação Física</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ginástico</li> <li>• Esportivista</li> <li>• Desenvolvimentista</li> <li>• Psicomotor</li> <li>• Saúde Renovada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crítico Superador</li> <li>• Crítico Emancipatório</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo Cultural</li> </ul>



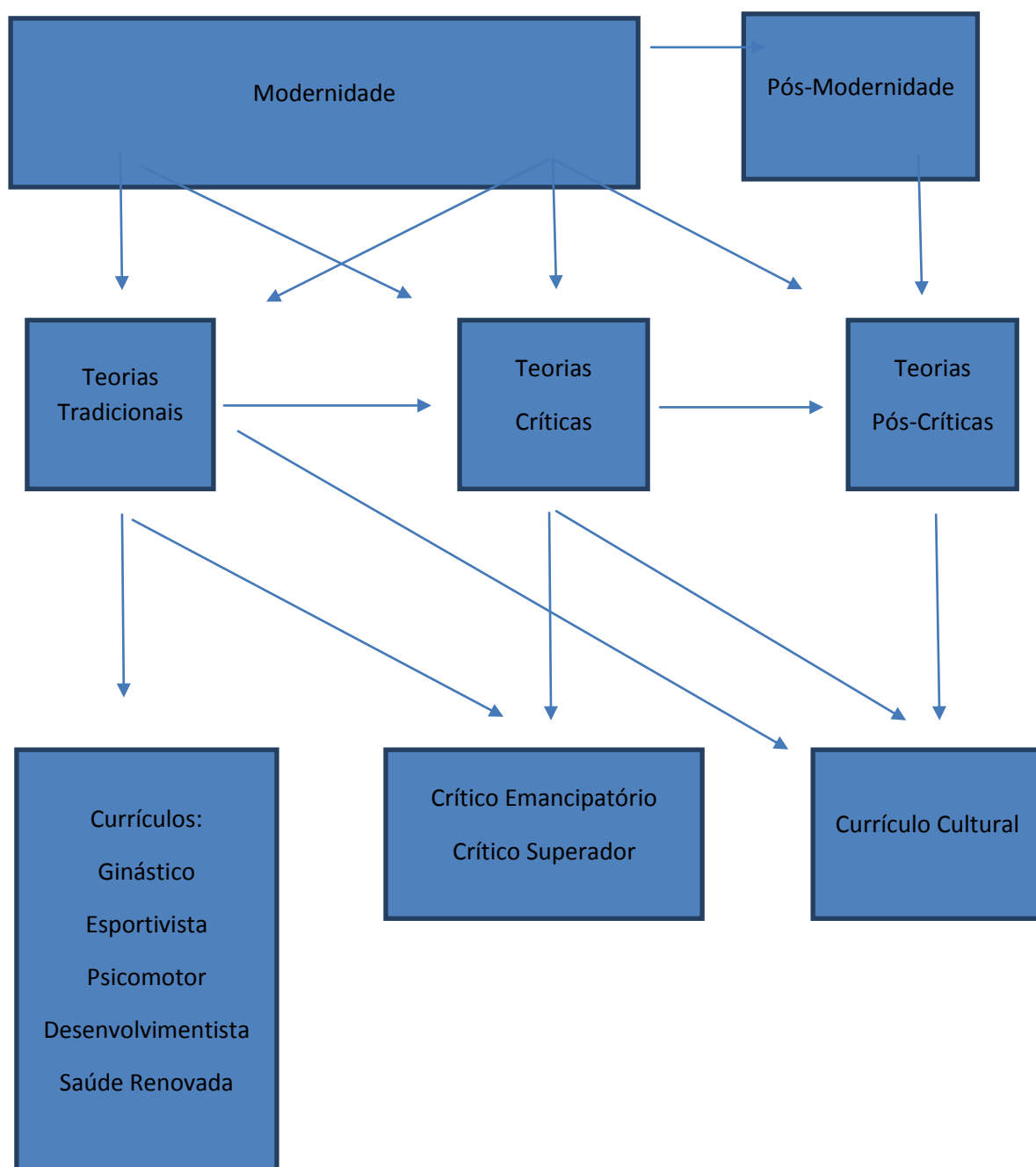


Figura 1 - Esquema conceitual das teorias curriculares da Educação Física.

## CAPÍTULO 1 – TEMPOS HISTÓRICOS E SUAS (DES)CONEXÕES: IDADE MÉDIA, MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE

As narrativas sobre a história das civilizações e das populações demonstram que a sociedade ocidental experimentou diferentes maneiras de governar as populações ao longo dos séculos. Diante dessa constatação, surgem algumas questões: Quais são as formas de governo e como elas agem? O que está em disputa? Quais são os fatores que levam às mudanças nessas estruturas? Quais são as demandas deste novo tempo e como a Educação, sobretudo a Educação Física, pode dar sua contribuição para vivermos em uma sociedade menos desigual?

Para tecer os argumentos, adotei a divisão temporal Idade Média, Modernidade e Pós-Modernidade, que representam mudanças significativas da história ocidental e não significam rupturas bruscas ou datadas, mas sim transformações que modificaram as formas de ser e viver. Nas páginas seguintes também menciono conceitos como *sociedade soberana*, *sociedade disciplinar* e *sociedade de controle*, conceitos discutidos nas obras de Gilles Deleuze. Entendo ser importante esse movimento para explicar como foram surgindo diferentes formas de governo na medida em que a sociedade foi se modificando e também para entendermos o que é chamado por alguns estudiosos como contemporâneo.

Na chamada Idade Média o controle das populações era feito sobre outro tipo de poder. O *discurso*<sup>4</sup> do rei aliado às justificativas divinas organizava e comandava os feudos e seus servos que viviam “dominados”. Naquela época o governo dos vivos e o efeito sobre a população eram mais eficazes porque suas argumentações se davam com base nas leis divinas. O clero dominava e controlava as populações com seus discursos pautados em uma noção religiosa, eles que detinham o saber e o poder na época, o Rei, aliado da Igreja, ditava as normas a serem seguidas e com isso ambos dominavam as pessoas que viviam em outras condições (ARANHA, 2006).

Naquela época, os grupos culturais que viviam nas cidades (burgos) tinham poucos contatos com outras culturas, nasciam, cresciam e se organizavam com saberes

---

<sup>4</sup> O termo é utilizado para enfatizar o caráter linguístico do processo de construção do mundo social. Particularmente, o filósofo francês Michel Foucault argumenta que o discurso não descreve simplesmente objetos que lhe são exteriores: o discurso “fabrica” os objetos sobre os quais fala. Assim, ele analisou, por exemplo, a sexualidade e a loucura como efeitos de certos “saberes”, vistos como formas particulares de discurso (SILVA, 2000).

passados de pais para filhos, de geração para geração. As famílias possuíam um núcleo comum e as verdades eram construídas e justificadas com base nas leis de Deus. Era basicamente um modo de se viver para a plebe e outro para a nobreza, em outras palavras, de um lado estava o povo e do outro os poderosos, um obedecia enquanto o outro mandava e exercia o seu poder.

Neste tipo de sociedade de soberania, a educação dos jovens das camadas populares era realizada no dia a dia, sua aprendizagem era destinada ao saber diário como colher, plantar, capinar, produzir seus próprios alimentos, isso já dava conta das exigências e das demandas da sociedade. O governo dos vivos operava dessa forma e as pessoas inseridas nas culturas, aprendiam comportamentos, forma de falar, hábitos e crenças dos seus grupos. A educação não era necessariamente igual, os pobres aprendiam a respeitar e viver para servir enquanto que os nobres se preparavam para uma vida de regalias.

Com o uso sistemático da moeda e da compra de mercadorias, o sistema econômico transformou-se, assim, o que antes era feito à base de troca, passa agora a ser comercializado. Nos burgos o comércio se intensifica e os comerciantes da época começam a acumular capital tornando-se um grupo importante e influente nas cidades. O processo de diferenciação era crescente, agora na condição de acúmulo de bens e trocas, e isso foi um dos motivos para desencadear outras transformações sociais e intensas lutas políticas.

Na disputa pelo poder, os burgueses aos poucos foram adquirindo força numa sociedade que se reconfigurava em outra lógica tendo como efeito “a formação da nova burguesia (...) começa a se opor ao poder dos senhores feudais, bem como as heresias que contestavam a ortodoxia religiosa”. (ARANHA, 2006, p. 104).

Se por um lado eclodiam algumas transformações econômicas, por outro, ocorriam mudanças de paradigmas, como por exemplo, a religião e a crença em Deus. Na Idade Média a explicação sobre o surgimento da vida era feita com base nas leis divinas. Na passagem para a Modernidade, a explicação sobre a vida passa a ser feita pela ciência e validada por suas pesquisas. As disputas por poder se asseveram, os regimes de verdade ao invés de serem construídos pelo que não se explica, passa a ser validados pelas pesquisas, pelo discurso científico que foi legitimado.

Na Idade Média, ser plebeu ou nobre era uma questão de escolha divina, assim como ser comerciante ou servo, ser mulher e estar em uma determinada condição social, ou ser homem e ser membro da família real ou ser homem integrante de outro grupo social. A maquinaria discursiva operava sobre alguns regimes de verdade, com base em diferentes discursos que o governo da população era exercido.

Para Foucault (2000, p. 2),

[...] a pastoral cristã, ou a igreja cristã enquanto ostentava uma atividade precisamente e especificamente pastoral, desenvolveu esta ideia - singular, creio eu, e absolutamente estranha à cultura antiga - que cada indivíduo, quais sejam sua idade, seu estatuto, e isso de uma extremidade a outra da sua vida e até no detalhe de suas ações, devia ser governado e devia se deixar governar, isto é conduzir à sua salvação, por alguém que o ligue numa relação global e, ao mesmo tempo, meticulosa, detalhada, de obediência.

No texto *A governamentalidade*, Foucault (2010, p. 277) explica que “certamente na Idade Média ou na Antiguidade greco-romana, sempre existiram tratados que se apresentavam como conselhos ao príncipe quanto ao modo de se comportar, de exercer o poder, de ser aceito e respeitado pelos súditos; conselhos para amar e obedecer a Deus, introduzir na cidade dos homens a lei de Deus”.

Porém, a arte de governar tem início no século XVI e ao longo dos anos sofre transformações. Segundo Foucault (ibid., p. 285),

[...] a teoria da arte de governar esteve ligada desde o século XVI ao desenvolvimento do aparelho administrativo da monarquia territorial: aparecimento dos aparelhos de governo; em segundo lugar, esteve ligada ao conjunto de análises e de saberes que se desenvolveram a partir do final do século XVI e que adquiriram toda sua importância no século XVII: essencialmente o conhecimento do Estado, em seus diversos elementos, dimensões e nos fatores de sua força, aquilo que foi denominada estatística, isto é, ciência do Estado; em terceiro lugar, está arte de governar não pode deixar de ser relacionada com o mercantilismo.

Com a mudança de um sistema econômico para outro, fruto de um processo que durou séculos, o poder passa a ser questionado e se torna alvo de disputas agora entre burgueses e nobres. O poder do rei passa a ser questionado por aqueles que antes se submetiam a ele.

Para romper com essa hegemonia, a burguesia precisou inventar outras formas de explicação sobre o surgimento da vida. Começaram a questionar as verdades estabelecidas produzindo outros discursos. A justificativa sobre o nascimento do homem, por exemplo, passou a ser explicada também pela Teoria da Evolução, de Charles Darwin. Entre outras, o surgimento do ser humano tornou-se fruto de um processo de evolução de outras espécies. A valorização da ciência fortaleceu a disputa política que dava início a outras formas de governo dos vivos.

Paulatinamente, a burguesia passa a exercer o poder e faz surgir uma nova maquinaria para o controle da população e das condutas. No governo das cidades e das populações o poder do rei passa a ser exercido pelo Estado, representante da burguesia, que passa a ter a mesma função que a Igreja tinha na época anterior. O Estado exercerá sua força tendo dois pilares importantes como norteadores: a emancipação e a regulação.

A emancipação dos saberes da época, das verdades da Igreja, de Deus como centro no interior da cultura e da explicação sobre a vida foi questionada e justificada pela evolução da espécie humana. A regulação que antes era exercida pela Igreja e que tinha o contato com o povo e ali colocava em ação seu poder pastoral, o confessionário, por exemplo, era o lugar do perdão ou castigo daqueles que violavam as leis divinas, era o local de exercido do poder pastoral.

Na Modernidade, diante da regulação exercida pelo Estado, o “pecado” é tratado de outra forma diferente da época anterior. Agora instituições como a polícia, hospital, a psiquiatria e a escola assumem essas funções.

Um fenômeno importante ocorreu no século XVIII - uma nova distribuição, uma nova organização deste tipo de poder individualizante. Não acredito que devêssemos considerar o "Estado moderno" como uma entidade que se desenvolveu acima dos indivíduos ignorando o que eles são e até mesmo sua própria existência, mas, ao contrário, como uma estrutura muito sofisticada, na qual os indivíduos podem ser integrados sob uma condição: que a esta individualidade se atribuisse uma nova forma, submetendo-a a um conjunto de modelos muito específicos. (FOUCAULT, 1995, p. 237).

Já não se trata mais de agir no governo dos vivos e direcioná-los para uma salvação em outro mundo, mas assegurá-los neste, como peças importantes da maquinaria, daí as questões da saúde, saneamento e segurança passam a ser tratados pelo Estado. O poder pastoral se amplia para ser exercido por outras instituições.

Durante séculos a instituição religiosa ficou responsável por esses modos de objetivação, agora, ampliado por todo o corpo social, o governo da população é exercido por diferentes máquinas (FOUCAULT, 1995).

Quando se fala sobre o governo das condutas, é importante recordar que, na Idade Média, os anormais (pessoas com deficiência, por exemplo) eram vistas como aberrações da natureza, sua sentença era a morte e seus corpos eram jogados na fogueira da inquisição, eram queimados porque os religiosos da época acreditavam que assim espantariam todo o mal, ter algum tipo de deficiência era sinônimo de castigo e resultava em morte.

Na Modernidade, os anormais foram diagnosticados, classificados segundo os saberes médicos e tratados nos manicômios e instituições de psiquiatria. De aberração viraram doentes, da fogueira foram para as clínicas de tratamento. E os monstros se tornam possíveis máquinas de acúmulo de capital e, mais ainda, esse discurso da loucura será utilizado para governar os normais (FOUCAULT, 1988).

Também, a Modernidade não é apenas uma mudança no período da história, da Idade Média ou pré-modernidade para a Modernidade e, posteriormente, à pós-modernidade. A mudança se caracteriza também como uma atitude pautada na utilização da razão. No texto *O que são as luzes*, Foucault (2013, p. 355) descreve, com base em trabalhos de Kant, algumas mudanças:

O homem, diz Kant, faz uso privado de sua razão quando ele é uma peça de uma máquina; (...) quando ele tem um papel a desempenhar na sociedade e funções a exercer: ser soldado, ter impostos a pagar, dirigir uma paróquia (...) tudo isso faz do ser humano um segmento particular na sociedade.

Outras características aparecem fortemente no século XVIII, as chamadas de *atitudes de modernidade*, formas diferentes de pensar, agir e conduzir que se apresentam como tarefas. A grande promessa desse século foi fazer com que os sujeitos agissem sobre si e sobre os outros, uma constante forma de governo de si e dos outros, de agir na liberdade dos indivíduos, no governo das condutas (FOUCAULT, 2013).

Na obra intitulada *Post-Scriptum*, o filósofo Gilles Deleuze faz uma discussão sobre as transformações da sociedade dando sequência aos escritos de Michel Foucault.

Foucault analisou muito bem o projeto ideal dos meios de confinamento, visível especialmente nas fábricas e prisões: concentrar; distribuir espaços; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares. Mas o que Foucault também sabia era da brevidade deste modelo: ele sucedia as *sociedades de soberania* cujo objetivo e funções eram completamente diferentes (açambarcar, mais do que organizar a produção, decidir sobre a morte mais do que gerir a vida); a transição foi feita progressivamente, e Napoleão parece ter operado a grande conversão de uma sociedade para a outra (DELEUZE, 2013, p. 223).

No século XVIII e posteriormente no início do século XX, outros discursos passaram a constituir a sociedade, principalmente quando suas transformações caminhavam em direção ao modelo de industrialização.

Para dar conta dessa condição, os trabalhadores das fazendas e dos lugares distantes das grandes cidades precisavam ser levados para estes locais de produção. Era o movimento de êxodo das populações, que deveria acontecer para abastecer as fábricas de mão de obra, uma mão de obra barata que utilizava os esforços braçais de determinados setores sociais. O governo dos vivos passa a ser direcionado por outra demanda econômica, para produzir e trabalhar nas fábricas e indústrias dessa nova ordem econômica era a época da chamada sociedade de produção.

Com promessa de vida melhor, grande grupos eram capturados discursivamente e, diante da possibilidade de viver uma vida menos sofrida, caminham para as grandes cidades, agora seus postos de trabalho seriam as indústrias e eles teriam outra forma de viver. A chegada de diferentes culturas levou o governo, representante da burguesia, a criar instituições para controlar a população. A polícia, a medicina e a escola entram em ação para governar os sujeitos. As cidades precisam de instituições para que pudessem funcionar e contribuir para o *processo civilizatório* (ELIAS, 1993).

A escola, em especial, foi utilizada para fazer com que a massa acessasse um determinado saber, naquele tempo basicamente a aquisição da escrita e conhecimentos simples para trabalhar no interior das fábricas. Ir para a escola nessa época era para poucos e, destes, muitos eram excluídos. Os que sobravam poderiam acessar aqueles postos de trabalho mais vantajoso e os excluídos eram incumbidos das tarefas braçais com pior remuneração (ARANHA, 2006).

Embora o objetivo da burguesia fosse o domínio total da população, seus desejos nunca foram amplamente concretizados. Os corpos sempre escapam, aonde há

poder há resistência. Logo, em busca do governo dos vivos, as reconfigurações se deslocam constantemente para atender às demandas das pessoas e dos grupos que lutam pelos seus interesses. No interior da cultura há lutas o tempo todo (FOUCAULT, 1988).

Para organização dos espaços onde viviam as populações foram sendo pensados e utilizados alguns mecanismos de controle. Na sociedade soberana, os argumentos eram religiosos; na sociedade disciplinar, alguns braços do governo agiam para governar as populações; na *sociedade de controle*<sup>5</sup>, o governo dos vivos age em todos os locais.

Em sua obra, *Modernidade Líquida*, o sociólogo Zigmunt Bauman explica essas transformações em outros campos da sociedade. Para o autor, essas formas de governo sofreram mudanças criando outros mecanismos: antes era o panóptico, depois veio o pós-panóptico e agora, na Modernidade líquida, somos governados também pelo sinóptico.

O panóptico é uma forma de controle inspirada na arquitetura das prisões de Jeremy Bentham, essas prisões foram construídas em forma de hexágono, com uma torre no meio através de onde, supostamente, os prisioneiros eram vigiados sem trégua e também podiam vigiar uns aos outros (FOUCAULT, 2009).

O pós-panóptico é uma forma de governo presa aos corpos, (BAUMAN, 2001). O aparelho celular é um exemplo: você presenteia uma pessoa para depois ficar controlando aonde ela vai ou deixa de ir. O sinóptico é o governo dos vivos exercido pelo desejo do consumo, as pessoas são levadas a consumir em determinados lugares mesmo sem ter a necessidade. Muitos vão ao *shopping center* ou a uma loja e compram um objeto sem precisar, muitas vezes essa mercadoria nem será utilizada, mas, para se manter na identidade<sup>6</sup> e escapar da diferença<sup>7</sup>, o consumo precisa ser garantido.

---

<sup>5</sup> Termo utilizado para explicar o contemporâneo e algumas características onde os sujeitos são governados pelo endividamento, o qual se caracteriza como a mais nova forma de internamento dos sujeitos.

<sup>6</sup> No contexto das discussões sobre multiculturalismo e sobre a chamada “política de identidade”, a identidade cultural pode ser entendida como o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si. De acordo com a teorização pós-estruturalista que fundamenta boa parte dos Estudos Culturais contemporâneos, a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo social discursivo. “Ser brasileiro” não faz sentido em termos absolutos: depende de um processo de diferenciação linguística que distingue o significado de “ser brasileiro” do significado de “ser italiano”, de ser “mexicano” etc. (SILVA,2000).



Estas classificações nos permitem identificar as formas como as sociedades se organizavam ou se organizam para capturar e impor o que, antes, na *sociedade soberana*, se controlava com mais facilidade. Na *sociedade disciplinar* e agora na *sociedade de controle*, essas máquinas operam de forma conjunta e conectadas com outras máquinas. Hoje podemos caminhar nas ruas sendo vigiados por câmeras e portando um telefone celular, sendo a todo tempo regulado pelos olhares dos seguranças e os policiais, pelo medo, pelas estruturas arquitetônicas, pelos corpos que cruzamos (mendigos que vivem nas ruas, ricos que passeiam em seus carros, transexuais, religiosos etc.), pelos *outdoors*, filas e formatos de cada ambiente, pelas conversas que ouvimos nos lugares que transitamos diariamente etc. Podemos também ter acesso a outros discursos que nos levem a pensar outras possibilidades de vida.

Na cultura, a luta ainda se configura fortemente tanto como busca do governo das populações como forma de resistência, como dito anteriormente. Desse modo, tomando como base o pensamento de Michel Foucault, o governo dos vivos sempre será constituído por diferentes máquinas de controle. A partir do momento em que os corpos escapam, precisam ser capturados para a manutenção da ordem, mas também resistem. Afinal, “não há relações de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual.” (FOUCAULT, 1995, p. 248).

A história do Ocidente também foi marcada por intensas lutas, na década de 1960, principalmente na Europa, grupos culturais marginalizados começaram a se organizar para reivindicar seus direitos por uma sociedade menos desigual. No período do Pós-Segunda Guerra, esses grupos começaram a reivindicar melhores condições e sob intensa repressão nasceram os movimentos feministas, movimentos negros e LGBTQ. No Brasil, prostitutas, homossexuais, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MTST) e indígenas que lutam constantemente por melhores condições de vida e por dignidade são exemplos de como as lutas são frequentes no cotidiano.

Com a industrialização crescente e a disputa política no mercado econômico, aos poucos, os países foram adotando novas formas para se expandir no mercado global, caminhando para o processo de globalização. Essa nova forma de organização

---

<sup>7</sup> O conceito de diferença se refere às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definidos em termos de divisões sociais tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade. Em algumas das perspectivas multiculturalistas, a diferença cultural é simplesmente tomada como um dado da vida social que deve ser respeitado. Nas perspectivas teóricas pós-estruturalistas, a diferença, entretanto, é um processo social estreitamente vinculado à significação (SILVA, 2000).

econômica gerou alguns efeitos em outros aspectos da cultura. Se por um lado, países desenvolvidos caminhavam expandindo suas fronteiras econômicas para outros lugares do mundo, o que possibilitou o avanço da tecnologia, por outro lado, com a ampliação do acesso, as identidades culturais dos sujeitos passaram a se fragmentar (HALL, 2005).

Segundo Hall (1997), a chegada da globalização aliada ao avanço dos meios de comunicação, as identidades culturais sofreram diferentes transformações. O sujeito do iluminismo com sua identidade fixa e centrada no seu Eu e o sujeito sociológico dotado de experiências que definiam seu jeito de ser e seu caráter deram lugar ao sujeito pós-moderno. Este possui sua identidade fragmentada devido ao acesso a diferentes discursos sobre corpo, sexualidades e religiões, vive conectado às redes sociais, está em diáspora numa sociedade que busca governá-lo para o incitá-lo ao consumo e se conecta às pessoas por pontos de apego, como comunidades e grupos fechados. Assim, algumas características descrevem o fim da sociedade moderna e a chegada da chamada pós-modernidade: o intenso fluxo migratório, a velocidade de informações, a globalização e a transformação da sociedade de produção para uma sociedade de consumo.

Nesse modelo de sociedade já não temos tanta certeza do futuro nem das nossas relações, tudo é influenciado fortemente pelo mercado, quase tudo virou mercadoria. Assim, enquanto na sociedade soberana o modelo centrava-se na economia agrícola, na sociedade disciplinar eclode a economia industrial voltada para a produção e no contemporâneo vivemos uma sociedade de consumo, como também observou Hall (BAUMAN, 2008).

Se antes o centro e as explicações eram religiosas, depois passaram a ser explicados pela ciência, nesse momento outras explicações para a vida começam a ser disseminadas no interior da cultura, os saberes populares, por exemplo, também entram em disputa na trama e luta pelos significados e aparecem como justificativa para a vida.

Assim, para o pensamento pós-moderno, os saberes da cultura popular que antes eram subjugados pela Igreja e pela burguesia passam a ser valorizados como formas de viver e explicar sua realidade. Basta pensarmos como alguns indígenas vivem nas florestas ou como diferentes culturas analisam o tempo e curam suas doenças. Os saberes dos indígenas, das populações ribeirinhas e dos aborígenes, entre tantas outras populações, abalam as verdades quando são acessados ou validam ainda mais o discurso

de quem detém o poder, os efeitos são plurais e isso torna a cultura um território em constante movimento.

Na sociedade pós-moderna diferentes discursos transitam por todos os locais. Da mesma forma que temos contato com culturas ditas tradicionais, acabamos por nos relacionar com outras formas de viver. Na atual sociedade em rede, o híbrido disputa espaço com a tradição, as religiões cristãs com as religiões de influência africana ou árabe e todo seu sincretismo dá a possibilidade de invenção como as igrejas evangélicas destinadas ao público homossexual.

Nos restaurantes *self service*, por exemplo, é possível reunir em um mesmo prato alimentos provenientes de diferentes contextos, como feijoada, *sashimi* e lasanha. Nesse contexto, a ciência disputa seu território com o conhecimento popular. O discurso dos vegetarianos inferioriza o consumo de carne e entra em colapso com o ideal dos veganos, cujas narrativas sobre a destruição do meio ambiente e o consumo de soja transgênica se aliam aos apelos da medicina para capturar aqueles que escapam dos padrões estéticos desejáveis. Nessa luta, uns defendem o fim do extermínio de animais e outros se alimentam da soja regada pelo sangue indígena. Enquanto isso, em outros espaços, a fome mata milhões de pessoas e a maquinaria discursiva define quem tem o poder de viver e morrer em tempos de globalização.

É importante lembrar que os guetos ainda resistem, muitas culturas, embora híbridas, se fecham em seus locais para manterem tradições. As práticas culturais não morrem, são significadas de modo diferente. É muito comum as mídias apresentarem danças, jogos, comidas e ritos religiosos que foram preservados no seu contexto de “origem” como forma de resistência.

Os grupos que detêm o poder de fazer valer seus significados fazem-no por meio das mídias, economia, etc. No setor educacional, sobretudo na escola pública, isso é visível no currículo: quais línguas estrangeiras são ensinadas? O que os estudantes aprendem sobre as artes e a ciência? Qual visão de sociedade, homem, mulher e natureza são transmitidas? O currículo aos poucos também vai disseminando determinadas formas de viver.

Interessante descrever o contato das culturas e seus efeitos quando os sujeitos se deslocam do seu país de origem para “tentar uma vida melhor” nos países desenvolvidos, onde as culturas subjugadas, embora com menos força, borram aqueles espaços com outras cores, com os seus saberes, com outros costumes (FEATHERSTONE, 1997).

Como exemplo, podemos ver na *Times Square*, conhecida avenida da cidade de Nova York, nos Estados Unidos, onde reside um número elevado de imigrantes brasileiros, muitas lojas brasileiras e onde festas comemorativas ocorrem o ano todo e, além dos brasileiros, podemos ver cidadãos estadunidenses jogando capoeira e sambando, esbanjando seu amor pelo Brasil. Ao passo que, no bairro do Canindé, localizado na zona norte de São Paulo, a Feira da Kantuta<sup>8</sup> reúne imigrantes bolivianos com o mesmo sentido. Nesse contexto, o processo de hibridação ocorre para ambos os lados, e mesmo que um grupo exerça sua força a mais que os outros, o inverso também ocorre com as pessoas de outras culturas que estão imersas nesses locais.

As transformações ocorridas na sociedade fazem com que os modos de organização e seus efeitos sejam reconfigurados em uma lógica distinta, logo suas relações se estabelecem diferentemente dos outros tempos. Para Deleuze (2013, p. 227), “é muito fácil fazer corresponder a cada sociedade certos tipos de máquina, não porque as máquinas sejam determinantes, mas porque elas exprimem as formas sociais capazes de lhes darem nascimento e utilizá-las”.

Há intensas mudanças no capital e nas formas como as fábricas se organizam na *sociedade de controle*. O filósofo descreve as relações que se estabelecem em diferentes instituições, como nas escolas, que estão sendo capturadas pela lógica do mercado. Diferentemente da sociedade disciplinar onde os homens eram produtos descontínuos de energia, na sociedade de controle tornam-se fluxos contínuos que se interconectam com os outros corpos (DELEUZE, 2013).

Segundo Costa (2004), Gilles Deleuze apresenta elementos importantes para entendermos a sociedade de controle. O termo utilizado como “processos de moldagem” explica bem essas transformações ocorrem. Na sociedade disciplinar, um molde fixo poderia ser aplicado facilmente às mais diversas formas sociais como no caso do panóptico. Na sociedade de controle, há uma suposta ausência de limites que penetram em uma espécie de rede. As pessoas, ao contrário da sociedade disciplinar, passam a ser uma senha, o essencial não seria mais um número de matrícula, mas uma cifra. Além disso, as massas se tornam dados de pesquisas, viram amostras que são analisadas e mapeadas, os comportamentos parecidos se tornam possibilidades de análises e definições de padrões de comportamentos.

---

<sup>8</sup> Feira Cultural localizada no bairro do Canindé que serve como ponto de encontro dos imigrantes vindos de diferentes locais da Bolívia.

Outras transformações são importantes para entendermos a sociedade de controle. Enquanto na sociedade disciplinar o poder é exercido de forma vertical, no atual desenho social o poder está espalhado nas malhas das redes e opera a todo momento nas diferentes relações que se estabelecem entre os sujeitos. O Estado já não possui o mesmo controle como há tempos atrás.

[...] o Estado que era um grande parasita nas sociedades disciplinares, extraindo mais-valia dos fluxos que os indivíduos faziam circular, hoje está se tornando uma verdadeira matriz onipresente, modulando-os continuamente segundo variáveis cada vez mais complexas. Na sociedade de controle, estaríamos passando das estratégias de interceptação de mensagens ao rastreador de padrões de comportamento (COSTA, 2004, p. 163).

É importante destacar que, embora o texto apresente de forma sequencial todas as mudanças que ocorreram nos tempos históricos, as transformações não aconteceram de forma estanque e o período descrito como sociedade pós-moderna não se anuncia como melhor. A discussão pretende destacar que o entendimento sobre as mudanças discursivas em torno do sujeito, das explicações sobre o mundo e das lutas dos grupos ao longo dos anos sofreram modificações e nesse último momento a centralidade da cultura e a linguagem passaram a ser mais uma maneira de explicar a realidade.

Nessa nova cartada, a ciência positivista passou a ser questionada sobre suas verdades ou significada como mais um discurso e não como o discurso legítimo e verdadeiro. Em contrapartida, os saberes das culturas que foram inferiorizadas ao longo desses anos passaram a ser validados como mais um saber importante, os grupos que foram jogados a margem pelo poder da burguesia agora reivindicam pelos seus direitos e por justiça social e com isso questionam seus pressupostos.

Nesses tempos, o movimento de emancipação feito pela burguesia frente aos conhecimentos do grupo que detinha o poder na época anterior agora perdem força e o pensamento pós-moderno com seus questionamentos abala os regimes de verdade da Modernidade, fazendo um movimento antes feito por ela (burguesia) iniciando também um diálogo com outras vozes que anteriormente foram silenciadas.

Nesse movimento um dos efeitos é que o saber pós-moderno não é somente o instrumento dos poderes. Ele aguça nossa sensibilidade para as diferenças e reforça nossa capacidade de suportar o incomensurável, ele encontra sua razão de ser não na semelhança dos *experts* mais na deformidade dos inventores (LYOTARD, 1988).

Embora vivamos tempos em que a segregação, o preconceito e outras formas de inferiorizar pessoas diferentes de nós, vemos sinais de ruptura. Em alguns locais da cidade de São Paulo diversos grupos vivem a sexualidade fora dos padrões heteronormativos e já conseguem de certa forma transitar com um pouco mais de respeito e liberdade. As mulheres aos poucos conquistaram outras condições e questionam o machismo patriarcal que ao longo dos anos colocou esse grupo em certas posições de sujeito.

Essas novas atitudes presentes na sociedade de fato já contribuíram para melhorar as violências que marcaram a história desses grupos. As lutas sociais por moradia, as Marchas das Vadias, a política das cotas, os movimentos LGBTQ e mesmo a política social e econômica implantada pelo governo no Brasil nos últimos anos deram pequenos passos para uma sociedade menos desigual se comparada com outros tempos.

Essas micropolíticas se estabelecem como uma possibilidade de melhoras sociais. Não obstante, por outro lado os grupos que detêm grande parte das riquezas exercem forças para manterem sua hegemonia. A globalização e as produções discursivas sobre a crise econômica anunciam o terrorismo diário e os ataques que a população sofre em nome do progresso. Os cortes que áreas da Educação e Saúde sofrem com as políticas do neoliberalismo tencionam a cultura e esses são exemplos de como esses grupos agem no sentido oposto.

É muito comum identificar algumas escritas onde as pessoas confundem tempos históricos com mudanças epistemológicas e outras rupturas. Pós-modernidade é um tempo histórico, pós-modernismo movimento que ocorreu, sobretudo, nas artes e pensamento pós-moderno é um termo utilizado para explicar que no contexto atual há outras explicações para a vida, para além dos conhecimentos científicos.

Nesse sentido, o contemporâneo também apresenta questões que são importantes para pensar na emergência de outras lutas. Stephen Hicks (2011), no livro *Explicando o pós-modernismo*, logo de cara anuncia uma tese importante para pensar a emergência de um campo. Para o filósofo, o fracasso da epistemologia tornou possível o pós-modernismo e o fracasso do socialismo tornou a pós-modernidade necessária.

O pensamento pós-moderno emerge como crítica a razão, de modo que alguns pós-modernistas explicam que em nome da razão, da verdade e da realidade a civilização ocidental espalhou a dominação, a opressão e a destruição (HICKS, 2011). Nesse cenário a luta passa a ser o questionamento dos regimes de verdade e a aposta no processo de desconstrução para o entendimento de como ao longo dos séculos, por meio

da linguagem e do poder, determinados grupos produziram por diferentes máquinas como a ciência, a religião e outros mecanismos, suas verdades e conseqüentemente suas formas de conceber a vida.

Outra característica do pós-modernismo é a rejeição de qualquer descrição da realidade que não seja discursivamente, em outras palavras, esse campo propõe uma descrição construcionista e sociolinguística da realidade. Além disso, destaca a importância da esfera coletivista, pois acredita que a identidade de certos grupos é uma construção partilhada pelos grupos sociolinguísticos que dela fazem parte.

Hicks (2011, p.17) ainda afirma que o pós-modernismo se caracteriza por outras explicações e sinaliza sobre a importância de entender a diferença entre moderno e pós-moderno, pois o “termo *pós-moderno* situa o movimento em uma posição histórica e filosófica contrária ao modernismo.” [grifo do autor].

Embora em alguns momentos existam questionamentos sobre a Modernidade, contraponho-me a esta afirmação do autor, no meu entendimento. Afinal, o pós-moderno se preocupa em fazer outro movimento, que não é o de rejeição em todos os aspectos, mas o de questionamento sobre alguns pressupostos dessa época como um determinado saber no qual a única verdade, a científica, carimbava aquilo que devia ser reconhecido como legítimo, importante, daquilo que não deve prestar, utilizando, em alguns casos, o uso da linguagem como ironia.

O movimento que percebemos via pensamento pós-moderno às vezes se apropria dos próprios saberes da ciência para questioná-la, por isso, não está contra. É muito comum em debates sobre segregação e reivindicação de outros saberes, grupos marginalizados apresentarem dados estatísticos sobre índices de morte e injustiças sociais. Ora não é uma contribuição da ciência que ajuda os grupos a fundamentarem suas arguições e com isso realizarem suas conquistas? Nesse jogo, aquilo que é refutado passa a ser em partes apropriado para argumentar e realizar uma contrarrazão e em outros momentos pode ser rechaçado ou simplesmente ignorado.

Entretanto, Lyotard (1988, p. 8) nos ajuda a entender esse movimento com outras contribuições. Segundo o autor, “o pós-moderno, enquanto condição da cultura nessa era, caracteriza-se pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes”. Os desejos e as verdades proferidas pelo pensamento moderno e suas metanarrativas como emancipação, autonomia são altamente questionadas em tempos onde as incertezas fazem parte do cotidiano.

Outra característica importante que o autor destaca, é que nesse campo há um processo de eliminação das barreiras e diferenças entre os procedimentos científicos e políticos, ou seja, entre saber e poder. Saber e poder não podem ser separados (LYOTARD, 1988).

É nesse cenário que entendo um pouco do que descrevo como contemporâneo, um tempo onde ocorrem mudanças a todo momento influenciadas pelas questões econômicas e outras lutas sociais, diferentes da sociedade feudal ou sociedade de produção, hoje vivemos em uma sociedade de consumo e de controle logo outros desejos e outras demandas nos movem.

Nesses tempos a globalização e o acesso aos meios digitais, como a internet, produzem efeitos naqueles que vivem conectados no cotidiano. Dessa maneira, as culturas sofrem rápidas mudanças e, ao mesmo tempo em que caminham para processos de homogeneização, diferentes formas de ser e viver emergem, em um movimento dinâmico que a cultura faz diariamente. Além disso, enquanto tudo vira mercadoria, outros elementos da cultura vão se diversificando num processo inverso.

## **1.1 CURRÍCULO ESCOLAR: TEORIAS TRADICIONAL, CRÍTICA E PÓS-CRÍTICA**

As mudanças que os tempos históricos sofreram nos levam a realidades diferentes, mas apresentam lutas constantes. Com isso, transformações ocorrem todo momento e a cultura está em constante reconfiguração. Por isso, a cultura não é estática, mas um processo que está em movimento contínuo.

Isso é um pouco do que compreendo a respeito da sociedade a partir daquilo que acessamos. E, longe de apresentar uma verdade única e hegemônica sobre o assunto, coloca-se como uma parte do diálogo que considero fundamental para pensar o movimento da Educação e da nossa área em específico, a Educação Física escolar. Aposto, nesse sentido, que o entendimento se faz necessário para os profissionais da área situarem suas posições dentro da instituição escolar.

As transformações nos tempos históricos e sociais influenciaram fortemente todas as áreas que constituem a sociedade, na Educação, por exemplo, a função social da escola já não é a preparação apenas para a mão de obra nas fábricas, no currículo os saberes dos grupos marginalizados ao longo dessas décadas produziram conhecimento,



politizando os marcadores identitários, isto é, a produção acadêmica levou a outras frentes de luta, enquanto como muitos campos as teorias curriculares também sofreram modificações e hoje a produção desse campo nos ajuda a pensar em outras possibilidades.

Na escola pública há uma luta efervescente travada por professores, gestores, alunos, comunidade e tantas outras parcelas da sociedade dentro do currículo, os discursos dos diferentes grupos buscam influenciar conteúdos e práticas com o objetivo de constituir sujeitos a partir de seus ideais. Daí entendo a necessidade de destrinchar algumas das diferenças entre as teorias curriculares e algumas de suas características.

Afinal, as coisas se tornam aquilo que são a partir do momento que discursivamente as significamos enquanto tal por meio da linguagem e do processo de significação. Essa afirmação é possível a partir do que ficou conhecida como virada linguística<sup>9</sup>. Nessa ótica, a realidade e a cultura são produzidas pelo discurso, os objetos só têm sentido quando lhes atribuímos significados através das palavras, mais adiante retomaremos a discussão.

De imediato, procuremos compreender, nesse processo histórico, a importância do currículo, palavra que tem sua origem no latim, *currere*, pista de corrida. O currículo pode ser o caminho que percorre os diferentes saberes que serão validados no interior da cultura a depender das relações de força. No currículo determinados saberes são escolhidos ou ficam de fora, logo o currículo é político. E, ainda,

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis (MOREIRA, 1997, p.11).

Nesse sentido, segundo Silva (2007), o currículo é um documento de identidade. Trata-se de um artefato cultural que influencia na construção das identidades dos sujeitos da Educação. É por meio do currículo que diferentes discursos entram em ação.

Entretanto, há diferenciações que caracterizaram os modelos curriculares. Silva (2007) categoriza as propostas existentes em tradicionais, críticas e pós-críticas. O currículo pensado a partir das teorias tradicionais da educação têm nas ideias de Frank

---

<sup>9</sup> Na análise pós-estruturalista, o momento no qual o discurso e a linguagem passaram a ser considerados como centrais na teorização social. Com a chamada “virada linguística” ganha importância a ideia de que os elementos da vida social são discursiva e linguisticamente construídos. Noções como as de “verdade”, “identidade” e “sujeito” passam a ser vistas como dependentes dos recursos retóricos pelos quais elas são construídas, sem correspondência com objetos que supostamente teriam uma existência externa e independente de sua representação linguística e discursiva (SILVA, 2000).

Bobbitt e Ralph Tyler suas referências principais. Nelas se valorizam os modos de organização e as questões burocráticas, “que consideram que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão de técnica.” (SILVA, 2007, p. 24).

Se pensarmos o currículo nesta lógica, modelos e padrões de qualidade são características que se coadunam com essas ideias, assim como objetivos e metas. Os currículos são organizados por seriações num processo de moldagem que se aproxima da linha de montagem das fábricas e locais de produção. A escola, sua arquitetura e sua organização se assemelham a este modo de funcionamento e os corpos expostos a estes mecanismos são constantemente subjetivados, objetivados e sujeitados aos desejos do processo de industrialização.

Esse tipo de currículo ganha sustentação quando se aproxima das ideias de Tyler, centrado “em questões de organização e desenvolvimento” (*ibid.*, p. 25). Sendo assim, descrever o currículo ou colocá-lo em ação pressupõe pensar em elementos como objetivos, metas, quais experiências serão oferecidas, como será feito para atender a tais demandas, como será avaliado. Assim, depois dos escritos de Tyler, a avaliação passa a fazer parte do currículo como um elemento fundamental para a verificação e constante melhora do processo.

Se pensarmos no diálogo com as noções de sociedade, esse tipo de currículo terá fortes inspirações em uma sociedade disciplinar. Entretanto, outras influências da chamada Modernidade podem ser constatadas, pois um currículo nunca funciona de forma homogênea. Em outras palavras, pode-se dizer que a teoria tradicional sofre influência de pressupostos da Modernidade, porque muitas de suas argumentações são atravessadas por noções inatistas de aprendizagem, carregando bases psicológicas e elementos característicos da burguesia e sua caminhada rumo a outra forma de entender a vida.

O currículo também sofre influências de outros pensamentos, com as grandes agitações e reivindicações com o intuito de construir uma sociedade menos desigual, por isso, os currículos tradicionais sofrem fortes questionamentos. Influenciados principalmente pelo materialismo histórico de Karl Marx e Friedrich Engels, diferentes autores criticam processos de escolarização, questionam seus efeitos, verificam como a escola estava agindo para alienar aqueles que transitam por ela e como essa instituição age na reprodução das desigualdades ou como aparelho ideológico do Estado a serviço da perpetuação da sociedade capitalista.

Nesse contexto, estudiosos como Pierre Bourdieu, Louis Althusser e pensadores da Escola de Frankfurt se apropriaram de conceitos da teoria crítica como *hegemonia*, *alienação*, *exploração* e *mais-valia* para denunciar a contribuição da escola para a manutenção do *status quo* da sociedade. Desse modo, as teorias críticas foram fundamentais para questionar, desconfiar e caminhar no sentido de uma transformação da sociedade. Nessa visão, a escola é um espaço que, ao veicular suas ideologias por meio de seus conteúdos e formas, vai ensinando lentamente às camadas populares a se tornarem submissas e subordinadas. Para as teorias críticas do currículo, a escola pode emancipar os sujeitos e seu modo de cumprir esse objetivo é denunciando as formas como as pessoas são exploradas.

Sua crítica, sobretudo, é à sociedade capitalista que para funcionar necessita de sujeitos moldados para atender suas demandas e a escola cumpre bem esse papel. Identificando esse fato, intelectuais inspirados nas teorias críticas vão propor um processo de escolarização que caminhe em outro sentido, seu objetivo é que a escola se torne um ambiente de emancipação e conscientização.

Esse pensamento teve impacto em vários países. No Brasil, por exemplo, Paulo Freire cria um método de alfabetização de adultos. Para o autor, durante o processo de alfabetização é importante fazer com que os educandos se conscientizem das mazelas de uma sociedade desigual, de sua condição de oprimidos e como se dá a opressão. A ideia é libertá-los, fazendo com que se desprendam das condições de alienação. É interessante notar que o conhecimento disciplinar passa a ter importância no processo de escolarização quando se pensa tanto na manutenção do *status quo* quanto na luta por justiça social. Pois é pelas disciplinas escolares que os sujeitos da Educação travam contato com o conhecimento científico.

Para além da escola, em muitos espaços intensas transformações vêm ocorrendo. Por um lado, as movimentações econômicas caminham para uma nova reconfiguração aliada ao neoliberalismo e globalização, por outro lado, grupos subalternos lutam por melhores condições de vida e sobrevivência. Para as teorias críticas uma distinção das teorias tradicionais precisa ser feita por conta das lutas e do ideal de sociedade que se almeja. É muito comum vermos uma distinção entre teorias tradicionais e teorias críticas quando se fala em disciplinas, no que interessa

[...] compreende(r)mos as disciplinas discursivamente, não cabe defini-las como boas ou ruins, mas são produções decorrentes de determinados significados que conferimos ao mundo, de relações de poder (...) as disciplinas nos formam e se conectam com demandas sociais, estão em

constantes modificações (...). Cabe entender a quais finalidades esses efeitos se vinculam e se nos permitem, ou não, alguma possibilidade de ampliar o que acordamos chamar de justiça social e de democracia (LOPES; MACEDO, 2011, p. 140).

Com as transformações da sociedade, reconfigurações foram feitas em diferentes espaços e isso não foi diferente nas teorias de currículo. Podemos influenciar no governo dos vivos, tanto para que se tornem corpos dóceis como governar para criticar, questionar, resistir e subverter, embora não tenhamos total controle sobre os efeitos dos currículos, dado a multiplicidade de fatores que podem constituir o pensamento do sujeito.

Com a contribuição de outros grupos que lutam pelo fim da desigualdade, como os movimentos feministas, negros, de LGBTQ, o currículo passa sofrer diferentes influências e incorporar esses debates. Com o aumento do acesso de pessoas pertencentes a esses grupos aos meios acadêmicos, a produção científica começou a ser produzida e já algumas décadas um vasto material está disponível ajudando a se pensar sobre o assunto. Logo, educadores começam a colocar em prática todo esse conhecimento em ação.

As contribuições das teorias críticas passam a ser questionadas pelo pensamento pós-moderno que aponta os limites dessa discussão, uma vez que está comprometida com a sociedade moderna e a valorização dos saberes científicos. Influenciados pela sociedade pós-moderna movimentos teóricos ganham força, são as chamadas teorias pós-críticas que vão além e ampliam as discussões. O próprio termo “pós” explica as transformações. Segundo Silva (2007), pós é ir além, compreender a sociedade e lutar por outros marcadores identitários discursivamente narrados na cultura.

Para as teorias críticas, a escola reproduz a desigualdade e para que se torne importante os sujeitos da Educação precisam saber a verdade e com isso se emanciparem como dito anteriormente. Para as teorias pós-críticas à escola reproduz a desigualdade, mas também dá a possibilidade de se criar algo novo, assim, questiona as verdades e não acredita em emancipação porque o sujeito é produzido discursivamente, ou seja, ao “saber a verdade” ele escapa dela e se prende em outras formas de explicação.

Apoiado no pensamento de Silva, Moreira aponta sete aspectos importantes para se entender todo o processo de diferenciação entre os paradigmas da Modernidade e do pensamento pós-moderno no campo curricular, a ver.

Em primeiro lugar, em vez de buscar identificar na teoria e na prática pedagógica os interesses associados a grupos dominantes, a teorização pós-moderna coloca sob suspeita toda a tradição filosófica e científica moderna, desafiando as crenças na razão, no progresso e na ciência. Em segundo lugar, na análise pós-moderna, a cultura de massa não é vista como instrumento de alienação, mas sim como constituindo aspecto presente em nossa cultura cotidiana que precisa ser seriamente considerado. Em terceiro lugar, a teorização pós-moderna rejeita a visão de futuro que, no pensamento moderno, norteia a construção de uma escola e de um currículo capazes de revelar contradições e de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária. Quarto lugar, a visão pós-moderna descarta o conceito de ideologia, para associá-lo às possibilidades de um conhecimento científico verdadeiro, de uma correspondência entre o conhecimento e a realidade, de subjetividades e significados fixos e unitários, assim como de discursos independentes da posição de seus emissores e acima dos interesses parciais de diferentes grupos [...] (MOREIRA, 1997, p. 17).

E, ainda,

Em quinto lugar, como no pensamento pós-moderno todos os conhecimentos são meros discursos, textos ou signos, não se coloca a questão da validade, o que permite vinculá-lo a uma posição relativista mais forte que a encontrada na abordagem crítica de currículo. Em sexto lugar, por considerar a consciência sempre parcial, fragmentada e incompleta, o discurso pós-moderno rejeita a ideia de educação como conscientização, como substituição de uma consciência ingênua por uma consciência crítica. Em último lugar, por desacreditar na existência de narrativas verdadeiras, a literatura pós-moderna valida provisoriamente todas as narrativas, o que implica a “celebração” da diferença, a equivalência das diferenças e das alteridades (idem).

Para as teorias críticas, o centro do debate são as questões de classe. Para as teorias pós-críticas o centro é a cultura e no seu interior as questões de classe são tão importantes quanto as questões gênero, etnia e sexualidade. As teorias pós-críticas politizam ainda mais o tecido social, vão para o campo da hipercrítica e no interior do currículo analisam como as diferenças são narradas pelos discursos de quem detém o poder.

Inspirados na teorização pós-crítica, estudiosos investigam como diferentes espaços da escola vão contribuir para a formação de diferentes identidades, analisando para além dos conhecimentos da sala de aula. O trabalho de Reis e Paraíso (2013), por exemplo, discute como os discursos que transitam nas aulas e no recreio valorizam corpos de meninos-alunos ao se entrelaçarem na construção de um *ranking* para diferentes níveis de normalidade, o que influencia na formação de subjetividades e

produz um ranqueamento de gênero, onde os fortes, os mais habilidosos e guerreiros validam atributos considerados masculinos.

Outros estudos sinalizam os processos que os estudantes sofrem no interior da escola, principalmente na escola moderna, onde os mecanismos de disciplinarização dos corpos agem de forma capilar, em todos os ambientes. A maquinaria escolar tem ações específicas e ao mesmo tempo múltiplas onde se produzem processos de regulamentação da vida, daí

[...] a atenção à micropolítica do cotidiano é fundamental nesse percurso de análises, tencionando os sentidos e usos do tempo-espaço nas relações do trabalho escolar e facultando a problematização das transformações pelas quais passa a sociedade nas misturas de disciplinamento e controle (HECKERT; ROCHA, 2012, p.86).

As teorias, tradicional e crítica valorizam os saberes da ciência. A teoria pós-crítica também, mas vai além e traz para dentro do currículo os saberes das culturas populares, da mídia, do senso comum e de outros modos de produzir significados. Para ela os conhecimentos não precisam ser validados pela ciência para serem importantes, todos os saberes das diferentes culturas podem compor o currículo e explicar a realidade. Seu campo de análise ajuda a entender como um saber se torna mais importante que o outro por meio das relações de poder.

As teorias pós-críticas dialogam com uma sociedade democrática e pós-moderna. A teoria tradicional essencializa as diferenças e as produz dialogando com pensamentos e pressupostos da Idade Média e da Modernidade. A teoria crítica luta pela igualdade nas questões de classe, valoriza os saberes da ciência e modernos. Para um currículo crítico, não importa a condição das mulheres, dos homossexuais e outras minorias, o importante é discutir as questões econômicas e as formas como as pessoas são exploradas no trabalho.

A teoria pós-crítica entende que tudo é diferença por se aproximar do pós-estruturalismo, da filosofia da diferença e da filosofia da linguagem. Vejamos: o signo pode ser uma caneta, um lápis, se ele é diferente de outro logo tudo é diferença, como também pode ser um negro, uma mulher, uma indígena. O mais importante não é apenas identificar que os signos são diferentes uns dos outros como a teoria estruturalista apresenta, mas como são significados por relações de poder no interior da cultura. Logo, ser mulher, negra, lésbica e cadeirante é muito diferente de ser o homem, branco, heterossexual e cristão na sociedade em que vivemos. Ser homem rico é diferente de ser mulher rica. Além disso, a teoria pós-crítica compreende que ao significar qualquer

coisa que se observe ali a cultura já está presente, pois o processo de significação é um efeito da cultura e da linguagem.

Outros elementos vão distanciar as teorias pós-críticas das teorias críticas. A questão da análise do poder com base na economia política é deixada de lado, para assumir formas textuais e discursivas de análise (SILVA, 2007). Nessas teorias, o poder se torna descentrado, o conhecimento não coloca em xeque o poder, pois é parte dele. Para as teorias pós-críticas, não há um núcleo e uma essência, a subjetividade é uma construção social. Segundo Silva (2007, p. 149) “Não existe nenhum processo de libertação que torne possível a emergência - finalmente - de um eu livre e autônomo”. Entender essas diferenciações é importante quando se pensa em qual sociedade queremos viver e qual tipo de currículo podemos propor.

Por que as diferentes culturas são subjugadas e narradas como fonte de todo mal por grupos que detêm o poder? Para Duschatzky e Skliar (2001), o currículo escolar produz efeitos perversos ao narrar as pessoas diferentes como fonte de todo mal. Quando a escola realiza eventos ou trabalha com determinados conteúdos de forma estereotipada contribui para o governo das crianças e faz com que elas possam ver os outros que são diferentes delas como ruins.

Como lidar com isso quando se pensa em uma sociedade democrática? Como governar os estudantes de maneira a produzir uma vida não fascista? As teorias pós-críticas podem ser uma alternativa para se trabalhar com essas questões por entender que o currículo é um texto que ao narrar a diferença abre possibilidade de hibridização discursiva e ao colocá-la em ação num processo de desconstrução dos significados acessados socialmente pode levar os sujeitos da Educação a entenderem por que pensam certas coisas e de onde vêm determinados discursos, tal processo se torna fundamental para as pessoas entenderem o porquê das coisas serem construídas e significadas de certas maneiras.

Diferentemente das teorias tradicionais, as teorias pós-críticas não almejam a manutenção do *status quo*, muito menos a tomada de poder pelas camadas populares como sugerem as teorias críticas. As teorias pós-críticas veem a luta no interior da cultura e confiam que tempos melhores podem vir quando os sujeitos da Educação acessam outras formas de ser e viver. Para que isso ocorra, a forma de governo dos vivos precisa ser direcionada para que os sujeitos da Educação possam transitar na sociedade sem que sofram qualquer tipo de violência por serem diferentes. Para isso, outro tipo de governo precisa entrar em ação.

A governamentalidade do currículo precisa estar voltada para as questões das diferenças, isto é, do processo discursivo que coloca o outro na condição de inferior. Moreira (1997) defende que a construção de um currículo deva voltar-se para as margens, para as culturas subjugadas, para os excluídos e para a diferença. A discussão sobre as diferenças tem demonstrado que existe uma problemática em torno do conceito. O termo aparece na década de 1990 com as políticas voltadas à diversidade e recentemente algumas pesquisas têm mostrado a existência de diferentes lutas em torno do significado. Se por um lado há valorização das diferentes culturas, por outro lado, escondem-se ações liberais e estratégias de esvaziamento da luta através de conceitos como diversidade cultural e pluralidade cultural.

Se na pós-modernidade os grupos disputam seu poder no interior da cultura conforme afirmamos aqui, tanto os grupos das camadas que são mais privilegiadas como os grupos subjugados se apropriam de conceitos (no caso da diferença) políticos para se posicionar e validar suas lutas. Diversidade cultural, pluralidade cultural e diferença, embora sejam conceitos totalmente diferentes em termos de luta, de grupos e de teorias curriculares, estudos indicam que muitas vezes o seu uso é utilizado de forma que parece que estão dizendo a mesma coisa, essa apropriação do conceito apaga o potencial político do qual foi criado e sob um véu liberal enfraquece a luta. Se, por um lado, a utilização desse conceito pode revelar o surgimento de uma inflexão do pensamento social, por outro, a imprecisão ou seu uso indiscriminado pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2013, p 17).

Explicam as autoras que os termos têm aparecido em diferentes documentos produzidos pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e outras entidades internacionais. A indiferenciação dos conceitos esvazia as desigualdades, por isso fala-se em diversidade sem desigualdade e, explicam, que por meio da educação e sob a chave da cultura, entram em ação algumas técnicas de governo.

Há de se pensar na diversidade e na diferença como tópicos educacionais e como isso pode no futuro reverberar na sala de aula. Se por um lado o processo de globalização causa fragmentação nas identidades, por outro, age também na produção de efeitos que levam a processos de homogeneização. No campo educacional nos parece que tópicos que carregam lutas políticas também sofrem com esse processo.



A linguagem da comunidade, em particular, tem exercido um fascínio enorme sobre os educadores; mas o tipo de comunidade na qual geralmente se pensa é aquela baseada na homogeneidade (...) ou no pluralismo tolerante em relação a uma série de diferenças de acordo com o qual ‘somos todos basicamente iguais’ (BURBULES, 2012, p.178).

Existem, no campo teórico, várias noções de diferença, desde noções mais conservadoras como as mais progressistas (BURBULES, 2012). Alerta o autor, também, sobre os riscos de se adotar determinadas noções que acabam sendo nocivas e não permitem o entendimento das diferenças a partir do processo de significação.

Outros tópicos que compõem o currículo, embora silenciosos, determinam noções homogêneas que caracterizam e validam um processo onde as culturas são silenciadas e “apagadas”. Na ação docente pesquisas destacam como os professores nas escolas colocam em circulação um determinado significado sobre o próprio conceito de diferença de forma que despolarize sua potência.

Em uma escola da rede pública da cidade do Rio de Janeiro. Candau e Leite (2011) analisaram a relação dos sujeitos com conceitos como preconceito, discriminação e desigualdade e identificaram que em muitos casos há uma relação de sinonímia entre eles, enquanto sua aproximação com outros conceitos revela uma pressão estrutural e uma tendência forte a um processo de homogeneização.

Discutir a condição das minorias étnicas no processo de escolarização, por exemplo, nos convida a refletir sobre uma educação multicultural e sobre a questão da diversidade em geral. Embora existam forças dentro do currículo que empurram as minorias para um processo de homogeneização, temos a esperança de realizar mudanças onde os mecanismos de dominação da escola possam ser repensados e, com isso, podemos acolher as culturas marginalizadas sem modificar seus padrões gerais (SÁCRISTAN, 1995).

Nesse sentido, a escola tem sido uma instituição onde os mecanismos de normalização e normatização, mas de abertura para a possibilidade de outro por vir. Parece que sua função contribui para os dois lados, se pensarmos nas variadas ações que compõem o currículo facilmente encontraremos exemplos disso: a utilização de uniformes, o processo de escolarização onde leva os sujeitos da Educação a escrever e falar “melhor”, a constituição de algumas salas de aula por níveis de aprendizagem etc. Mas, em tempos pós-modernos, a sala de aula e, especialmente o currículo, será

território onde as culturas terão contatos umas com as outras. Afinal, a escola é uma instituição cada vez mais multicultural.

Um currículo multicultural não é algo que se resume apenas às minorias culturais, étnicas ou religiosas, pois outros elementos que compõem o currículo precisam ser repensados como no caso da representatividade, onde ações democráticas precisam ser vivenciadas como forma de romper com elementos de integração de outras culturas não dominantes. Afinal, segundo Sácristan (1995, p.83), “Essa mentalidade, essa estrutura e esse currículo têm que ser elaborados e desenvolvidos de outra forma, para fazer da escola um espaço aberto, no qual caiba uma cultura que seja espaço de diálogo e de comunicação entre grupos sociais diversos”.

Outras formas de governo se tornam possíveis quando existe variedade, o problema muitas vezes é que há pouco ou quase nenhum espaço para essa abertura, basta analisar a Proposta Curricular das escolas estaduais de São Paulo, há um forte processo de taylorização que dificulta a acolhida de outras formas de ser e viver, se pensarmos na multiplicidade de culturas presentes em milhões de salas de aulas das escolas de São Paulo. E se olharmos para os documentos oficiais, facilmente identificamos o apagamento de diferentes culturas ou pelo menos a intenção disso. O que se espera de uma política curricular que força as escolas a trabalhar com um mesmo currículo onde as aulas já estão prontas e os professores só precisam reproduzi-las e o desejo de influenciar na formação de subjetividades que exclua quem está fora da norma.

A noção de currículo aqui discutida é a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência da escolarização (SÁCRISTAN, 1995). Assim poderíamos pensar: Quem decide o que fará parte do currículo ou não? Como podemos repensar e colocar em ação outras formas de governo que possam contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual?

Vivemos num mundo em que novas identidades culturais e sociais emergem, afirmam e apagam fronteiras, transgredindo proibições e quebrando tabus identitários num constante processo de hibridização. Entretanto, vivemos também em tempos onde o aumento da desigualdade se estabelece e o número de refugiados aumenta, assim como a exploração do outro. Não há mais espaços para currículos que efetivem uma única forma de viver no mundo, a verdade única tem causado danos e fortalece o processo de significação que leva as pessoas a entenderem a vida sob um único prisma, não há mais espaço para o não reconhecimento da diferença.

Historicamente, as noções de cultura que alguns currículos se apropriam são visões estáticas e essencialistas que despolitizam e enfraquecem a luta no interior da cultura. Encaixam-se neste caso a atual Proposta Curricular de Educação Física do Estado de São Paulo e tantos outros sistemas apostilados. O currículo não pode ser pensado fora das relações de poder, qualquer conhecimento que venha a compor o currículo se caracteriza como uma escolha política onde algumas formas de ver o mundo serão contempladas em detrimento de outras que ficarão de fora.

Nessa visão, Silva (2006) sugere que o currículo precisa ser pensado incorporando uma noção de cultura que, ao invés de ser vista como um produto estático, seja vista como produção, que não precisa ter seu caráter final concluído, mas estar num movimento constante e dinâmico, caminhando por um processo de desmontagem, desconstrução, remontagem e reconstrução. Nessa visão, “o currículo, tal como a cultura, é compreendido como: 1) uma prática de significação; 2) uma prática produtiva; 3) uma relação social; 4) uma relação de poder; 5) uma prática que produz identidades sociais.” (ibid., p. 17).

Embora a cultura seja toda a produção realizada pelos seres humanos, o processo de significação através da linguagem precisa ser ressaltado, pois é por meio da cultura que podemos tornar as coisas do mundo inteligíveis e com isso atribuir-lhes diferentes sentidos (SILVA, 2006). Os campos e atividades diversos que compõem o tecido social como a ciência, a política, a alimentação, a saúde, etc., são textos da cultura, assim como as lutas que se travam para definir as noções de sentido. Significação e sentido não agem fora e estanques como elétrons vagando de forma isolada ao redor de um núcleo, os significados se organizam em múltiplas relações, em diferentes tramas, sistemas e estruturas, como redes de significantes, como textos, explica o autor. Nessa visão,

[...] da mesma forma que a cultura, também o currículo pode ser visto como uma prática de significação. Também o currículo pode ser visto como um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva. E como prática de significação, o currículo, tal como a cultura, é, sobretudo, uma prática produtiva (SILVA, 2006, p.19).

Os discursos e as relações de poder estão disseminados aonde houver pessoas. O currículo está à mercê dos diferentes mecanismos que foram pensados para compor a sociedade e, assim como a cultura, nessa luta por significados, os grupos que detêm o poder procuram obter efeitos de sentido em relação a outros grupos e outras culturas.

Por meio do processo de significação produzem-se posições de sujeito, sua relação social e a sua condição perante outros grupos, da mesma maneira que o processo de constituição identitária. Por isso que o currículo é prática produtiva. Como historicamente se tem narrado o Outro, a cultura que está à margem da sociedade, os corpos que estão fora da norma e são abjetos, as diferentes religiões no interior do currículo? Sua produtividade, grosso modo, tem contribuído para processos onde os sujeitos da Educação sejam subjetivados a entender que há uma única forma de viver.

Nessa ótica as culturas que estão à margem tornam-se um fetiche, pois o currículo faz força para apagar as relações sociais que as produziram. O currículo,

[...] desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula (carrega) os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados e desprezados (SILVA, 2006, p. 22).

Entretanto, mesmo que o currículo apareça como matéria inerte, como produto acabado, ele sofrerá novos processos de significação, por isso que o currículo está mergulhado em relações sociais.

Ter o poder de significar, explica Silva (2006), é fazer valer os seus significados em detrimento dos significados de outras culturas, as próprias relações de poder são efeitos desse processo de significação. No currículo e dentro da escola, o professor que está na sala de aula historicamente foi sendo constituído para se posicionar de forma “superior” perante os alunos, os significados validados na sala de aula e no currículo são necessariamente efeitos de poder, nesse caminho rejeita-se a ideia de que o poder contamina, distorce-se ou falsifica-se o significado e se entende que nesse processo os efeitos de sentido não operam pela lógica do verdadeiro ou falso, mas no seu processo produz efeitos de verdade.

A luta por significado no interior da cultura é a luta por poder, pela hegemonia, pelo governo das condutas, pelo controle daquilo que se pode pensar sobre o Outro, por isso, essa disputa está em constante movimento, não se acaba e não tem nenhum caráter definitivo e garantido. O que está em jogo é a construção social da identidade e da diferença. O currículo ajuda a construir a realidade, é ele uma prática discursiva, ou seja, uma prática de poder, uma prática de significação que nos governa, constringe nosso comportamento e produz múltiplos sentidos (LOPES; MACEDO, 2011).

Entretanto, o processo de significação não se limita à produção de significados e marcação apenas da diferença em relação à identidade, mas a um intenso movimento de produção de regimes de verdade que estão imersos em relações de saber e poder.

O currículo é caminho que pode levar os sujeitos da Educação a sentirem vergonha de suas próprias culturas e, com isso, levá-los a um processo de diáspora dentro de seu próprio território num movimento que pode validar e contribuir para a produção de vontade de verdade e regimes de verdade. Como a escola vem sendo significada como uma instituição importante na sociedade, seu tratamento com as culturas subjugadas geralmente tende a ser uma relação onde esse processo de inferiorização passa a ser mais fortalecido ao invés do inverso.

O currículo tem o poder de narrar o real, o currículo é um texto, um discurso e tem o poder de representar, que significa

[...] definir o que consta como real, o que consta como conhecimento. É esse poder de definição que está em jogo no currículo concebido como representação. A representação, como prática de linguagem, consiste em domesticar o processo selvagem, rebelde, da significação. A representação é uma tentativa – sempre frustrada - de fixação, de fechamento, do processo de significação. Fixar, fechar, é nisso, precisamente, que consiste o jogo do poder. Como terreno onde se joga o jogo da significação e da representação, o currículo é, assim, objeto de uma disputa vital (SILVA, 2006, p. 65).

Em tempos pós-modernos onde a fluidez, a velocidade de informações e as transformações via globalização aproximam as culturas, também as afastam e obrigam os opressores e oprimidos a criarem guetos e muros invisíveis. Se as redes sociais permitem com um clique ganhar muitos amigos em apenas um dia, também permitem a perda de outros tantos, a depender do assunto que se discute, aquele que nos incomoda é facilmente bloqueado. Porém, em outros locais de convivência somos obrigados a viver com o Outro, com as outras culturas. A escola é um desses espaços.

Daí a necessidade de repensar o currículo diante das diferentes culturas que habitam a sala de aula e diante da necessidade de construir uma sociedade democrática e menos desigual. O processo de significação tem uma função importante dentro do currículo, assim como a escolha política sobre a pedagogia que inspirará as ações.

## 1.2 MUDANÇAS NOS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: (DES) CONEXÕES

Se fizermos uma ligação entre modelos de sociedade (Idade Média, Modernidade e pós-modernidade), teorias de currículo (tradicional, crítica e pós-crítica) e currículo de Educação Física, facilmente encontraremos uma vasta produção da área conectada às duas primeiras noções de sociedade e aos dois tipos de teorias de currículo (tradicional e modernidade). Embora a Educação Física tenha sido inventada na Modernidade, posto que seus pressupostos, seus objetivos foram pensados a partir das lógicas da ciência e da razão, ela se constitui por discursos históricos de outras épocas como veremos nas linhas a seguir.

Historicamente, o ensino de Educação Física sempre esteve alinhado a uma função específica de contribuir para a produção de *corpos dóceis*, produzindo efeitos e caminhando no sentido do que Foucault (2008) chama de *biopolítica*. Com a utilização do método ginástico no primeiro momento, o contexto de emergência visava à melhoria da saúde.

Há exemplos marcantes na história desse tipo de instrumentalização de formas culturais do movimentar-se, como, por exemplo, a ginástica: Jahn e Hitler na Alemanha, Mussolini na Itália e Getúlio Vargas e seu Estado Novo no Brasil. Esses movimentos são signatários do entendimento de que a educação da vontade e do caráter pode ser conseguida de forma mais eficiente com base em uma ação sobre o corpóreo do que com base no intelecto; lá, onde o controle do comportamento pela consciência falha, é preciso intervir no e pelo corpóreo (BRACHT, 1999, p.72).

Alinhada ao discurso médico e a regime de saber e de poder da Medicina, a Educação Física acaba sendo utilizada para estes fins principalmente na escola obrigatória. Com suas raízes europeias, evidente desde a criação dos Sistemas Nacionais de Ensino, a Educação Física foi intitulada primeiramente de Ginástica, quando o ensino estava voltado para o aprendizado de exercícios militares, esgrima, dança, equitação, canto e jogos (SOARES, 1996).

O método ginástico foi dominante nas aulas durante um longo período dos séculos XVIII e XIX no Brasil, mas depois sofreu transformações junto com as mudanças sociais e com o ideal de Estado Nação, bem como o processo de industrialização. Assim, ao invés da ginástica, o esporte passa a ser ensinado porque

atende as exigências dessa sociedade e, por um longo período, torna-se hegemônico nos currículos da área, exercendo uma grande força até hoje.

Ao longo de sua história até o nome do componente sofreu mudanças, a forte influência do currículo ginástico marcou fortemente a identidade da área que utilizou o termo ginástica para denominar a aula. Mais adiante, com as contribuições da ciência e a interferência de outros campos, passou a ser chamada de Educação Física (SOARES, 1996).

É possível afirmar que os diferentes currículos de Educação Física utilizaram as práticas corporais com diferentes fins, em alguns deles essas manifestações tiveram seu sentido profanado e foram desvinculadas de seus lastros culturais, sendo utilizadas como meio para se obter alguma coisa, o que é possível identificar ainda hoje nos discursos que colocam a Educação Física em função de outras áreas e, com isso, ainda presenciamos a dificuldade em se estabelecer, em alguns locais, sua deslegitimação se dá por conta da forma que se estabeleceu nas escolas e em outros locais.

Como destacam Aguiar e Neira (2016, p. 69),

[...] no decorrer de sua trajetória, os objetivos e sentidos da Educação Física foram modificados de acordo com o contexto. As transformações se alinharam aos interesses políticos, econômicos e sociais de cada época, seja como instrumento de implantação de ações higienistas, defesa de um pensamento desenvolvimentista, atendimento aos pressupostos neoliberais.

Durante todo este período seus estudos na escola foram reduzidos a outros fins e estiveram atrelados às necessidades de uma “melhora” da população. No entanto, com os “avanços” sociais e as transformações advindas do crescente processo de industrialização, a importância da Educação Física foi sustentada pela sua interface com as mudanças sociais. Afinal, junto a essas novas demandas a ciência passou a sustentar suas argumentações alinhadas aos desejos modernos de organizar uma sociedade voltada para a produção.

É nesse movimento que surge o chamado método desportivo-generalizado, a racionalização impregnada no bojo desse tipo de pedagogia pretendia a eficiência, o treinamento e a mensuração. Dessa maneira, o esporte passou a ser o melhor amigo ou o que mais se aproximou dessa maquinaria da sociedade fabril (AGUIAR; NEIRA, 2016).

Embora hegemonicamente o ensino da área tenha estabelecido sua identidade fortemente atrelada ao esporte, outras concepções apareceram, utilizando o mesmo objeto de ensino. Nesse movimento, as pedagogias centradas no professor também

oferecem uma possibilidade de ensino agora centrada em pressupostos que desenvolvem a formação moral dos sujeitos como “a perseverança, superação e meritocracia”, conforme afirmam Aguiar e Neira (ibid., p. 70).

Mesmo que, desde os anos de 1980, autores sinalizem que a Educação Física escolar precisa ser repensada, como Bracht (1986), autor de “A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo capitalista” o que se percebe é a produção acadêmica da área sofrer influência de teorias da psicologia e, com outra roupagem, continua a ser pensada por teorias que despolitizam os estudantes.

Para termos uma ideia, nos anos de 1990, o ensino da área passou a ter influência de outros campos teóricos. As teorias cognitivistas inspiradas nos pensamentos de pesquisadores franceses começaram a penetrar no campo dando um outro tom, alinhado aos desejos do neoliberalismo. Assim, a psicomotricidade ganha força com obras como “Educação de corpo inteiro”, do professor João Batista Freire, quem ainda é umas das leituras mais requisitadas nos concursos realizados pelo país.

Além disso, os planos de ensino da área que tiveram como base esse modelo tecnicista de se pensar a Educação Física incorporaram três objetivos de comportamento, utilizando os jogos e brincadeiras como meio para desenvolver estruturas mentais importantes na formação de sujeitos normais (AGUIAR; NEIRA, 2016).

Por outro lado, sob a influência de trabalhos advindos de pesquisadores estadunidenses e britânicos, principalmente com as teorias de crescimento e desenvolvimento, a Educação Física foi pensada para contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos.

Segundo Aguiar e Neira (2016, p. 72) esse currículo,

Baseada na correspondência entre maturação biológica e níveis de desempenho cognitivos, socioafetivos e motores, a vertente apresentava uma programação adequada de atividades motoras como forma de estímulo aos demais domínios do comportamento. Além disso, a Educação Física foi responsabilizada pela aprendizagem do movimento, relacionada intrinsecamente ao desenvolvimento global.

Nesse movimento, outros pesquisadores começaram a acessar as contribuições vindas de outras áreas como das Ciências Humanas, sobretudo da Antropologia, Sociologia e Filosofia, e, assim, o mesmo movimento que influenciou a teorização curricular passou a reverberar nas diferentes áreas que compõem o currículo.



Pesquisadores da área de Educação Física desde o início dos anos 80 discutiam a influência do marxismo.

Esse contato com o pensamento de Karl Marx influenciou dois tipos de currículos de Educação Física, o chamado crítico superador, proposto em “Ensino de Educação Física”, também conhecido na área como coletivo de autores e o currículo crítico emancipatório, pensado por Elenor Kunz.

No começo dos anos 1990, eclodiu um movimento muito interessante para pensar os currículos de Educação Física. Embora estudos como de Bonetto et al. (2017) destaquem que algumas obras mais usadas em concursos e mais debatidas e utilizadas nos seminários já apresentam uma insuficiência, devido às demandas de educação para as diferenças, foi nesse momento que o termo cultura corporal passou a fazer parte dos currículos.

Na proposição de novos procedimentos metodológicos para esses currículos, a cultura corporal passa a objeto de estudo da área, com base nesse conceito, agora engloba “todos os conhecimentos, discursos e representações sobre as manifestações da motricidade humana sistematizada com características lúdicas, historicamente produzidas e reproduzidas pelos grupos sociais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas.” (AGUIAR; NEIRA, 2016, p. 74).

No final dos anos 90 e começo dos anos 2000, apoiados na expressão do discurso neoliberal, um grupo de pesquisadores retoma questões sobre doenças cardíacas e problemas com obesidade e outros “males” proposto na discussão inicial com o currículo ginástico. Essa “nova versão” higienista ou neohigienista foi pensada com base em estatísticas propuseram um currículo para a Educação Física denominado de currículo para a saúde ou saúde renovada. Para eles a escola agora passa a ser o espaço onde os alunos vão aprender a cuidar do corpo e adotar um estilo de vida mais saudável e ativo. Para eles, as pessoas estão cada dia mais sedentárias e a função da Educação Física passa a ser a promoção de hábitos e cuidados com a saúde.

Na contramão do currículo anterior, no início dos anos 2000, emerge outro currículo na área. Apoiados nas teorias pós-críticas de currículo e na contribuição que os diferentes campos que sustentam a discussão propõem, Marcos Garcia Neira e Mario Luiz Ferrari Nunes (2006), no livro *Pedagogia da cultura corporal*, pensaram um currículo atento à diversidade de culturas na sala de aula e a favor das diferenças, trabalho desenvolvido junto com um coletivo de professores de escolas públicas e

privadas, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Este foi chamado *currículo cultural de Educação Física*.

Se a cultura e o currículo são campos de luta pelo processo de significação, como afirmei anteriormente citando Hall (1997), no campo da Educação Física isto também se repete. Pois a Educação Física é uma invenção da cultura e está inserida em uma ordem do discurso que possui força na sociedade pós-moderna, principalmente quando seus currículos se apoiam nas teorias das ciências biológicas.

Mas nesse campo de luta o discurso do esporte atrelado ao desenvolvimento para a cidadania, os benefícios que a atividade física pode trazer para a redução da obesidade ou os jogos e brincadeiras para melhorar a lateralidade disputam espaço com currículos que optam em discutir a possibilidade de se emanciparem ou de analisar as relações de poder e o processo de significação sobre as práticas corporais, cada um conectado a um modelo de sociedade e à contribuição para a produção de sujeitos totalmente distintos. Por isso, a importância de cartografar esse movimento para facilitar o entendimento do campo.

### **1.3 A EMERGÊNCIA DO CURRÍCULO CULTURAL**

Outra disputa que se trava no interior da cultura está relacionada aos saberes validados pela ciência e os saberes das culturas populares. A Educação Física é uma área que historicamente valoriza os saberes da ciência positivista, desde a sua criação até meados dos anos 2000, o que é visível nos campos teóricos que alicerçam a maioria dos currículos. Outra forma de conceber o componente só ocorreu com a produção acadêmica de grupos minoritários, que ao produzirem suas análises começaram a influenciar diferentes áreas, impactando também na produção acadêmica da área de Educação Física.

Assim, o campo passou a ter influência primeiramente das Ciências Biológicas e, em meados dos anos de 1980, das Ciências Humanas. Mas ainda que os currículos de Educação Física em suas vertentes críticas estejam apoiados nas Humanidades, sua ação no chão da escola valoriza a apropriação de gestos mais elaborados e certos padrões de movimentos em detrimento de outros mais “rudimentares”. Mesmo apoiado por análises que buscam uma leitura mais ampla do tecido social, por exemplo, por meio do materialismo histórico, a área ainda se reduziu a colocar as práticas corporais como meio para se desenvolver aquilo que se desejava, neste caso, incorporaram a discussão

sobre as questões de classe, econômica e a maneira como as pessoas são alienadas no mundo do trabalho.

Com o avanço dos estudos culturais, no início dos anos 2000, a produção acadêmica começa a pensar um tipo de currículo onde as práticas corporais pudessem ser tematizadas como elemento da cultura. Embora os outros currículos estejam mais que vivos - e devem estar, a presente pesquisa se debruça sobre o *currículo cultural*, que é seu objeto de investigação.

Sob a influência das teorias pós-críticas esses estudos começam nos ajudar a repensar outras possibilidades. Obras como *Pedagogia da Cultura Corporal* (2006), *Educação Física, Currículo e Cultura* (2009a), *Praticando Estudos Culturais na Educação Física* (2009b), escritos e organizados por Marcos Garcia Neira e Mario Luiz Ferrari Nunes, já caminham nessa direção.

Essas obras foram pensadas para o ensino de Educação Física escolar, contribuindo para atender as demandas de uma escola obrigatória, onde a diversidade de culturas que habita o interior do currículo pudesse ter seus saberes repensados, questionados e problematizados a partir dos movimentos teóricos que reivindicam os conhecimentos dos grupos subalternos, sem reproduzir o movimento de recusa dos saberes científicos, mas questionando-os. Nesse sentido, procuram contribuir para uma sociedade democrática onde a educação esteja voltada para a equidade e para a igualdade na diferença.

Sendo assim, a pedagogia da cultura corporal proposta por Neira e Nunes (2006) dialoga com as diferenças. De maneira que os professores ao colocarem esse tipo de pedagogia em ação precisam estar atentos às disputas discursivas pelo processo de significação, as relações de poder e os desejos de uma sociedade menos desigual. Afinal, sua produção pode contribuir para a Educação Física influenciar outras formas de ser e viver através do currículo alinhado com uma sociedade democrática. Logo, o governo dos corpos caminha em outra direção.

O currículo denominando por esses autores de *currículo cultural de Educação Física* abre a possibilidade de pensar outra forma de ensino na área. Nesse tipo de currículo de Educação Física as práticas corporais são textos da cultura que carregam signos e significados dos grupos que as produziram, assim como apresenta marcadores identitários e sociais. Desse modo, a Educação Física é situada na área das linguagens, aspecto desenvolvido na sequência.

Enquanto nos outros currículos de Educação Física o ensino da área reduziu as brincadeiras, jogos, danças, lutas e esportes a estratégias para se desenvolver habilidades e competências. Por sua vez, no currículo cultural, as manifestações corporais são tematizadas e são elas mesmas objetos de estudo e investigação na sala de aula. Diferentemente daquilo que vinha sendo feito na área, essa nova proposta tem gerado uma aproximação maior do componente com a área da Educação.

Entendemos que somente depois que autores defendem uma crise na Educação Física escolar que a área começa a buscar uma pedagogia diferente, o que sustenta sua importância dentro da escola pública. No entanto, está longe de ter o melhor currículo ou estar no melhor caminho a seguir. Mesmo porque no interior da cultura diferentes grupos disputam discursivamente os significados que pensam ser melhor para si. Contudo, o currículo cultural dialoga com os pressupostos de uma sociedade democrática, onde não há espaço por desigualdades, sejam elas quais forem.

Atento às diferenças presentes no interior do currículo, esse tipo de ensino ajuda os sujeitos da Educação a entenderem porque atribuem certos significados sobre as práticas corporais e como as relações de poder e os diferentes discursos produzem determinados significados sobre elas. O currículo cultural aposta em um processo de desconstrução para o entendimento daquilo que se pensa. Ao entender a produção discursiva e como o poder opera os sujeitos podem se posicionar reproduzindo ou não esses discursos, este é o exercício da ética de si.

É muito comum no interior da cultura ver as pessoas colocarem em ação um olhar etnocêntrico sobre a produção cultural de outros grupos, isto é, criarem hierarquias na comparação com outras pessoas e grupos, considerando suas próprias referências culturais. No que tange as práticas corporais a mesma coisa ocorre. Não raro ouvimos frases como: “Futebol é coisa de menino”, “Essa brincadeira é de criança”, “As mulheres negras que sambam bem”, isso acontece porque as pessoas estão imersas num emaranhado de discursos que influenciam suas maneiras de viver e se projetam sobre outras culturas. É nesse campo político, no interior da cultura, que as práticas corporais dos grupos minoritários vêm sendo significadas de forma inferior, afinal de contas: quem tem o poder de narrar o Outro?

Por exemplo, o funk carrega os signos de determinado grupo e está à margem do poder, sendo sobre ele produzidas concepções que o definem como algo subversivo, desviante e amedrontador. Entretanto, ele é ressignificado nas periferias, com gestualidade e letras que escapam da moral dominante, sendo assim, sua prática mexe

com elementos vinculados ao corpo, sexualidade e religião, os quais são diferentes dos desejos de quem está no poder. Logo, torna-se uma maquinaria discursiva para produzir o indesejado, o abjeto.

Desse modo, os discursos de quem detêm o poder contribuem para excluir e inferiorizar a alteridade, neste caso, o negro, o funkeiro, a favela, a periferia e outros grupos culturais marginalizados. Aliada a uma produção discursiva que há séculos vem narrando esse grupo cultural que sofre por intensas ações desiguais, o resultado será um olhar preconceituoso que nos leva a ter medo, a estranhar e achar que pode ser isso mesmo, levando até, em alguns casos, a exemplos de segregação, violência e até morte. Ou será que é natural as estatísticas anunciarem que negros estão sempre no topo nas mais diversas pesquisas que revelam o genocídio e a violência?

Esses outros saberes também não são bem-vindos à escola, a qual sempre foi uma instituição pela qual se exerce o poder hegemônico e na qual o currículo sempre esteve à mercê das elites. Por isso, ensinar a brincadeira pipa não é a mesma coisa que ensinar amarelinha, o que difere as duas práticas corporais são os intensos processos de significação que caminham para sentidos opostos. Por um lado, a amarelinha é bem vista, tem lastros europeus e ainda conta com o apoio das pedagogias construtivistas, sendo na cultura narrada de forma positiva, citada como uma prática corporal que ajuda no desenvolvimento dos estudantes.

Por outro lado, a pipa em muitas escolas se quer entrou no currículo. Essa prática corporal está atrelada a um determinado grupo, quando passa na televisão está sempre vinculada a acidentes com eletricidade ou com a morte de motociclistas, logo, sua inferiorização é constante e isso vai influenciar o olhar que as pessoas têm dela, que passa a ser tematizada no currículo escolar somente se for para dizer aos estudantes que é perigosa e mata pessoas.

Atento a esse campo discursivo, o currículo cultural propõe um ensino das práticas corporais apoiado no pensamento pós-moderno, visando contribuir para que a cultura popular também adentre o currículo da escola obrigatória de outra forma. Aliás, mesmo no currículo de Educação Física proposto por alguns autores, como Freire (1989), Soares et al. (1992) e Tani et al. (1988), determinadas práticas corporais são impossibilitadas de adentrarem na escola por conta das limitações que apresentam seus métodos, ou seja, a opção política por um currículo em detrimento de outro, anuncia quais atividades entrarão e quais ficarão de fora.

Mas no modelo de sociedade democrática atual, na qual coexistem processos como a globalização e movimentos como a imigração, essas culturas alternativas vêm ocupando seu lugar na escola obrigatória, a qual precisou repensar o currículo e o ensino em todas as áreas.

A utilização do termo cultura corporal e não cultura corporal de movimento é um exemplo de como o currículo cultural rompe com certas estruturas tradicionais da área. Essa ruptura avança no sentido de um ensino de Educação Física alinhado com outras disciplinas que compõem o currículo, como as relacionadas à linguagem (GRAMORELLI, 2014).

Além disso, com o ensino da cultura corporal e do currículo cultural, os estudantes têm contato com diferentes elementos que compõem a prática corporal. Assim, ao tematizar o skate, faz parte do estudo discutir as gírias, as roupas, as diferentes modalidades, os diferentes tipos de skatistas, sua proibição em determinados contextos, formas de competir, transformações desde seu surgimento, cabendo aos estudantes entrevistar skatistas e aprender com suas diferentes manobras, podendo até vivenciá-las no vídeo game. Em resumo, a possibilidade de tematização é infinita.

Entretanto, os discursos hegemônicos persistem. Por isso, a herança dos outros currículos gera uma atrofia nos estudos sobre as práticas corporais, cujos seus métodos anteriormente reduziram o estudo das práticas corporais apenas ao desenvolvimento do gesto motor, o que não dá condições de fazer os estudantes entenderem as razões de determinadas práticas corporais serem narradas de forma preconceituosa. Além disso, quando são trazidos para dentro da sala de aula os outros currículos, validam os saberes produzidos pela Ciência como o conhecimento mais importante da sociedade, ao invés de questioná-lo ou, ainda, subvertê-lo.

Se não é feita uma ruptura discursiva com esses pressupostos, poderemos contribuir pouco para que os estudantes entendam práticas culturais como a capoeira e seu processo de significação. Nesses termos, ela poderá continuar sendo “coisa de negro maloqueiro”, se o seu ensino na sala de aula não tratar de questões históricas e sociais, e os estudantes continuarão reproduzido esse cenário de exclusão e preconceito.

Outra limitação que alguns currículos apresentam é reduzir o estudo das práticas corporais a questões de classe, como o proposto por Soares et al. (1992). Embora a discussão sobre questões econômicas e de classe social seja importante e apareça em alguns trabalhos no currículo cultural, outros marcadores sociais emergem no momento da tematização.

Se no momento da apresentação sobre determinados temas os estudantes olharem para elas e atribuírem significados reificados, como, por exemplo, da dança do ventre, significarão esta manifestação como “coisa de mulher”, o que adiantar discutir questões de classe ou econômicas, sendo que o que está emergindo são relações de gênero e sexualidade?

Por isso, é importante pensar em um currículo de Educação Física como prática de significação, como texto da cultura onde o discurso se torna central para entendermos a construção da identidade dos sujeitos e dos significados que outros grupos atribuem à sua cultura. É nesse sentido que foi pensado o currículo cultural de Educação Física.

#### **1.4 O CURRÍCULO CULTURAL: PRINCÍPIOS, PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS E DIFERENCIAÇÕES**

O currículo cultural de Educação Física foi pensado como um ensino sensível a elementos que nos ajudam a pensar a contribuição que as culturas que habitam o currículo possam oferecer umas às outras. Diferente do que trazem os outros currículos existentes, a diversidade de culturas é um aspecto positivo e para a garantia dessa ação a proposta do currículo cultural apresenta elementos que o caracterizam e uma base em princípios e procedimentos didáticos.

Segundo Neira (2011), o currículo cultural tem certos princípios como: o reconhecimento da cultura corporal da comunidade, justiça curricular, descolonização do currículo, ancoragem social dos conhecimentos. Bem como procedimentos didáticos, tais como: tematização, mapeamento, ressignificação, aprofundamento, ampliação, problematização, registro e avaliação.

O reconhecimento da cultura corporal da comunidade é um princípio que vai contribuir para pensar a organização das práticas corporais que compõem o currículo durante os anos de escolarização. Essa opção política permite que os saberes das culturas que habitam a escola possam ser contemplados se tornando temas de estudo e o reconhecimento do patrimônio corporal dos estudantes permite uma sintonia com a cultura de chegada que historicamente foi subordinada pela cultura dominante. Esse princípio também garante que toda cultura que habita o longo do processo de escolarização adentre o currículo escolar e faça parte dos estudos como as demais culturas. Na prática, significa compor o currículo com outras cores, ao invés de

selecionar somente esportes, permite organizar o currículo tematizando danças, brincadeiras, lutas e ginásticas, temas oriundos das mais variadas culturas.

Para o autor, ainda, há outras possibilidades de fazer com que a cultura corporal da comunidade seja reconhecida no currículo, em primeiro lugar na articulação com o Projeto Político Pedagógico e, em segundo lugar, com tema central para um projeto específico do currículo de Educação Física. Nesse sentido, se o tema do projeto pedagógico versa sobre culturas nordestinas, o professor terá que selecionar práticas corporais inventadas nessa região do país (NEIRA, 2011), alertando-nos sobre a importância de não se trabalhar às cegas e tampouco desenvolver ações didáticas por sua própria conta.

Para que seja efetivada a ação desse princípio, é fundamental levar em consideração os significados atribuídos às práticas corporais pela cultura local, daí a possibilidade de organizar um ensino onde os estudantes entendam os mecanismos que produzem as significações sobre os outros. Nesse caso, “as atividades de ensino procuram desfeticizar as representações culturais distorcidas acerca das práticas corporais e dos seus praticantes que costumeiramente surgem no início dos trabalhos.” (NEIRA, *ibid.*, p. 60).

É muito comum quando iniciamos a tematização, os estudantes atribuam significados as práticas corporais do tipo: “futebol é coisa de menino” e “capoeira é macumba”. Essas construções discursivas se manifestam constantemente no currículo, isso porque estamos imersos em um local habitado por diferentes culturas e fechar os olhos para essas significações pode contribuir pouco para que os estudantes rompam com a visão preconceituosa que podem ter sobre as práticas corporais e entendam essas marcas identitárias. Por isso, torna-se necessário discutir apenas o que é importante para nós, mas sim para o que eles atribuem sentido.

Os saberes escolhidos para serem tematizados no currículo precisam ser questionados, investigados, repensados e criticados independente da cultura a que se está atrelam. No entanto, no currículo cultural não se deseja validar uma cultura em detrimento da outra, pois todas são passíveis de questionamentos e possibilidades de pensar de alguma forma. O que importa é fazer com que os estudantes possam se posicionar criticamente diante dos conhecimentos que estão sendo analisados naquele momento.

Outro princípio importante é a chamada justiça curricular. Pensar nesse princípio não significa que devemos abandonar o ensino dos esportes euroamericanos que



hegemonicamente habitam os currículos de Educação Física, mas compor o currículo com os saberes que foram historicamente excluídos junto com as práticas corporais que já são validadas.

Com base na justiça curricular, é possível inferir que uma distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal a partir do seu grupo social de origem prestigia, pela valorização do patrimônio cultural corporal tradicionalmente excluído do currículo, a pluralidade de grupos presentes na escola e na sociedade (NEIRA 2011, p. 69).

Com isso, entra em ação outras relações de poder presentes no currículo que precisam ser repensadas e questionadas, sendo a seleção dos conhecimentos que compõem o currículo uma opção política que precisa ser objeto de reflexão constantemente para não cometermos injustiças. O princípio citado anteriormente já anuncia a necessidade de compor o currículo também com os saberes das culturas locais, com este se sugere que as culturas que estão distantes também possam ser contempladas no currículo.

Apoiado nesse princípio, o professor pode selecionar um saber de qualquer lugar, país e cultura. A justiça curricular garante, por exemplo, a entrada de práticas corporais de grupos quilombolas, indígenas, ribeirinhos as quais aparecem com menos frequência que as práticas corporais de outros grupos. No bojo dessas ideias, cabe pensar que até mesmo a arquitetura escolar influencia na decisão do professor. Por isso, não é de se estranhar na escola ter uma quadra de esportes e não ter uma marcação para uma roda de capoeira ou um espaço para se jogar bocha.

A escola é um espaço para problematizar as culturas, o currículo precisa dar condição para os estudantes acessarem os diferentes saberes e com isso pensarem sobre eles. Nesse caminho percorrido, não se deseja partir do conhecimento local e impor os saberes científicos. Influenciado pelo pensamento pós-moderno, os professores que colocam em ação o currículo cultural entendem que a escola precisa fazer com que os estudantes tenham contato com os saberes das mais diversas culturas, somente assim a escola poderá permitir que as pessoas expressem suas opiniões sobre os saberes disponíveis no tecido social.

Embora saibamos que nove anos de escolarização básica seja um período relativamente curto para abordar tudo que está disponível, tematizar um leque maior de práticas corporais dos mais variados locais poderá ajudar os estudantes a transitarem na

cultura de forma crítica e participativa. Essa pode ser a contribuição da área para a politização dos estudantes.

Outro princípio que sustenta a teorização do currículo cultural é a descolonização do currículo. Como colocado anteriormente, a Educação Física foi inventada em certo tempo e pensada a partir de certos desejos. Ela foi criada na Modernidade e pensada para ajudar no processo de modernização e industrialização ocidental e de nosso país, com isso, acabou validando certos conhecimentos em detrimento de outros. O currículo ginástico (o aprendizado de exercícios militares, esgrima, dança, equitação, canto e jogos) privilegiou a entrada e o reconhecimento de determinadas culturas e, como decisão política, deixou outras de fora, naquele momento os currículos passaram um longo período sendo colonizados por estes conhecimentos.

Com as transformações sociais e a sociedade atendendo a outras demandas, está em curso um processo de descolonização das ideias, comportamentos e práticas sociais. Na esteira dessas transformações, a Educação Física passou a validar outros saberes e ao longo dos anos passou a ensinar outros temas, o currículo ginástico perdeu força e foi aos poucos sendo recusado dando lugar ao ensino dos esportes, em específico aqueles oriundos dos Estados Unidos e de determinados locais da Europa, sobretudo da Inglaterra. O contexto de pós Segunda Guerra e de crescente processo de industrialização. Nesse sentido, o futebol, basquete, vôlei e handebol invadiram as escolas e colonizaram o currículo. No primeiro momento foi um processo de descolonização e ao se tornar hegemônico passou a colonizar o currículo por muito tempo e até hoje domina o ensino da área.

Mais adiante, o discurso das teorias construtivistas deu força para um novo processo de descolonização e recolonização, com a chegada do currículo psicomotor, o ensino da área passou também a ser influenciado pelas teorias da Psicologia e parcela da Educação obrigatória foi novamente recolonizada, sobretudo, nos anos iniciais de escolarização, quando o currículo passou a ser colonizado por brincadeiras. Esse tipo de currículo foi legitimado pelos discursos e pela importância de se desenvolver as habilidades e competências. O contexto era a chegada do neoliberalismo e da necessidade de produzir outro tipo de sujeito, empresário de si.

Podemos examinar as diferentes propostas dos municípios que verificaremos o tratamento dado a este saber em detrimento de outros. As lutas (judô, karatê etc.) nem se quer não citadas, as pessoas acham inconcebível o ensino dessas práticas corporais para

os estudantes. Para se ter a ideia, o documento da Base Nacional Comum Curricular apartou o ensino das lutas nas séries iniciais.

Já nos anos iniciais do ensino de nove anos, a bola da vez ainda é o ensino de esporte, ou melhor, de determinados esportes, como basquete, futebol, vôlei e handebol. Segundo Neira, (2011, p. 79), “nos currículos convencionais do componente identifica-se a preocupação com o ensino de bandeja do basquete, o desenvolvimento da lateralidade ou a memorização da fórmula para o cálculo de Índice de Massa Corporal”. Além disso, o procedimento adotado na maior parte dos trabalhos ainda é dominado uma pedagogia centrada no professor, que em posse dos saberes científicos define quais são os padrões desejados e como é a melhor maneira de realizar um gesto motor. O efeito, segundo o autor, é o deslocamento das práticas corporais de grupos minoritários para uma condição inferior, e talvez seja até pior, colocando esses tipos de currículo em ação a entrada de muitas práticas corporais ficam totalmente inviáveis de se trabalhar.

Para descolonizar o currículo, as diferentes culturas que habitam o território brasileiro precisarão também ser contempladas no seu interior. É de se estranhar que as lutas, danças e jogos indígenas, dos quilombolas e populações ribeirinhas fiquem de fora ou os saberes. O currículo precisa tratar com a mesma dignidade esses conhecimentos, bem como as práticas corporais dos diferentes grupos culturais, seja o *ballet*, a luta marajoara, o rúgbi, a pipa, o funk, o maculelê, o bolero, o forró, o futebol, o vôlei, etc.

A descolonização do currículo tem ligação com outros princípios quando se pensa na gestão democrática e a diversidade na sala de aula, ao trazer os saberes dos grupos minoritários para dentro do currículo, os princípios da justiça curricular e o reconhecimento da cultura local se articulam entre si em múltiplas conexões.

Entretanto, outras ações podem ser feitas caracterizando a descolonização do currículo. Embora somente ele já ajude os professores a repensarem na escolha das práticas corporais que estão sendo escolhidas, nesse caso, a pedagogia em ação também precisa ser revista diariamente e alguns elementos da didática. A ideia de dar aula no formato de (início, meio e fim da aula) ou definir as dimensões dos conteúdos como atitudinal, procedimental e conceitual como propõem outros currículos de Educação Física também precisam ser repensadas e descolonizadas como um todo, se o desejo é produzir outros corpos que não sejam dóceis e dominados.

Para pensar a descolonização do currículo olhando também para a didática o docente pode iniciar a aula na sala, na quadra, e depois na sala de informática, pode

finalizar o encontro com um bate papo, com um questionamento ou não finalizar, um dia ou vários pode organizar a estratégia de ensino em roda, em outro dia, sentados em fileira, organizar em um grupo ou outras estratégias a serem pensadas, pode organizar para os estudantes começarem a aula, ou uma pessoa que será entrevistada no dia iniciar a fala, a aula pode ser no entorno da escola, na pista de skate do bairro, dentro da sala de leitura, tudo isso pode contribuir para descolonizar elementos que constituem o currículo.

Por mais estranho que seja, descolonizar o currículo é dar aula para o grupo todo junto sem segregar por habilidade motora, gênero, idade ou vestimenta adequada, pode se fazer aula descalço, de bota, de saia ou de burca, de calça jeans, ficar sentado analisando a vivência dos amigos, tirando fotos ou ajudando na construção da coreografia. Ainda, descolonizar o currículo é trazer para dentro do que Neira (2011), apoiado em McLaren (2000), chamou de *pedagogia do dissenso*. Pensando na história da Educação Física e dos seus diferentes currículos, colocar em ação uma pedagogia que aja debates e conflitos de ideias passa a ser uma estratégia de descolonização dada a ação apolítica incrustada nas aulas do componente.

Colocar um ensino de Educação Física onde ajude os estudantes a desconstruírem suas significações sobre as práticas corporais também é uma ação de descolonização do currículo, haja vista que historicamente o ensino de Educação Física legitimou certa cegueira dos estudantes, sendo valorizados determinados significados em detrimento de outros. Assim, o poder de uma determinada cultura sobre outras se naturalizou durante muito tempo a ponto da área ser marcada e reconhecida pela área das Ciências Biológicas.

No currículo cultural o professor tematiza as práticas corporais com a sala de aula que mergulha num intenso processo de investigação, nesse sentido, nem todos os estudantes precisam vivenciar corporalmente a prática pedagógica. Mas, durante o estudo, cada um pode contribuir de alguma forma, a participação não precisa ser fazendo a aula. A participação ou a ideia de todos terem que fazer a aula (vivência motora) precisa ser repensada. Muitas vezes na escola as pessoas que olham o professor colocando o currículo cultural em ação não entendem a possibilidade de organizar a aula com outros temas e atribuem um significado dizendo que os estudantes não estão fazendo nada. É preciso perseverar na proposta.

No currículo cultural, a vivência pode ser, por exemplo, tocar instrumentos quando se tematiza o maracatu, o samba, a reggae, experimentar jogar futebol no vídeo game, mesmo que o local não seja o mesmo do contexto que ocorre a prática.

Como é comum que a resistência, quando se traz para dentro do currículo outros conhecimentos culturais e como a realidade da escola pública brasileira vem recebendo diferentes tipos de pessoas, não dê para esperar que todos façam a aula como era feito nos tempos da Modernidade. Logo, trabalhar com uma visão onde todos devam fazer a aula se torna uma problemática que gera intensos processos de exclusão e exposição daqueles que apresentam outra relação com o objeto de estudo ou que possuem outros corpos.

Diante de um contexto multicultural que caracteriza a sala de aula, como podemos pensar em uma prática pedagógica que possa lidar, por exemplo, com cadeirantes, cegos, autistas, sem forçá-las e colocá-las numa situação constrangedora? Nesse sentido, a participação pode significar muitas coisas. A vivência da prática, uma discussão, ajudar a sala a buscar conteúdos em outras fontes, construir questionário de entrevista, montar portfólio, ajudar na montagem de um espetáculo, inventar uma paródia, elaborar uma música, dar sugestões no momento dos debates que ocorrerem na aula, registrar a aula, propor mudanças nas regras entre outras milhares de possibilidades são rupturas importantes e necessárias possíveis no currículo cultural de Educação Física.

Por exemplo, durante o estudo sobre do funk, a turma mergulha em um universo imprevisível onde o professor poderá definir diferentes possibilidades de lidar com o tema. Nesse processo, alguns poderão dançar, outros, analisar os passos, trazer informações sobre pontos de vista. Ainda, uns podem ajudar a entrevistar, outros, compor as músicas, analisá-las, ver um filme e depois debater sobre, visitar um local onde acontece um evento, organizar um baile na escola. Ou seja, cada um pode contribuir com o que quiser ou fazer parte de tudo, pode experimentar e não gostar, pode nesse contato achar interessante e abrir a possibilidade de entender mais sobre a prática corporal, a aula pode começar na sala e terminar nela, pode começar na sala e terminar no pátio, pode começar na quadra e não ser finalizada, o professor pode utilizar a sala de informática, sala de leitura e ousar em uma infinita possibilidade, o estudo pode durar o tempo que o professor achar necessário, uma semana, duas, três ou quatro meses, um semestre ou um ano. Assim, descolonizar o currículo é uma ação que observa essa multiplicidade de elementos que compõe o currículo e não permite que as

coisas se tornem corriqueiras e sequenciais, desde os diferentes temas, possibilidades de trabalhar com as atividades e estratégias de ensino.

Diferente dos outros currículos onde os conteúdos já pensados *a priori* da ação dos professores, por conta da artistagem (sua construção é diária), é feita aula a aula, o professor precisa dar a aula de hoje para montar a de amanhã, não tem como ele prever as diferentes possibilidades de construir seu caminho, que é único, não tem como ser copiado, nem vai se repetir, porque depende de um acontecimento que é único de sala para sala, das falas dos estudantes e daquilo que emerge no momento e permite ao professor organizar sua próxima aula, do olhar que o grupo lança sobre a prática corporal e dos significados atribuídos à manifestação investigada.

Em um currículo inspirado no pensamento pós-moderno como o currículo cultural, todos os conhecimentos se transformam em conteúdo na sala de aula, rompendo com a lógica de que o conhecimento válido é o conhecimento científico ou o conhecimento mais elaborado. Jogar bolinha de gude é um conhecimento tanto quanto analisar uma tabela de exercícios na academia.

O conhecimento selecionado na aula pode ser qualquer tipo que esteja disponibilizado no interior da cultura. No que tange as práticas corporais, por exemplo, fazer a rabiola e o estirante de uma pipa, olhar para o céu e ver a direção do vento para soltá-la, fazer cerol nas aulas, aprender a posicionar o dedo no momento de jogar bolinha de gude, ou vivenciar uma chamada na capoeira angola, tudo isso é conhecimento que pode fazer parte da tematização.

Outro princípio que sustenta as bases do currículo cultural é a ancoragem social dos conteúdos. Esse alicerce convida o docente que coloca o currículo cultural em ação a discutir e debater durante qualquer momento do trabalho como surge uma determinada prática corporal em seus contextos político de condição.

Se aprofundarmos na história de manifestações como a capoeira, por exemplo, veremos facilmente que seu contexto de origem é oriundo da necessidade de se pensar a possibilidade de resistência dos negros em detrimento do poder de quem os escravizava. Aquela condição fez emergir uma sistematização de movimentos que no decorrer do contexto, naquela necessidade específica daquele grupo foi significada como capoeira.

A ancoragem social é um princípio importante que ajuda a politizar os estudantes durante a tematização. Muitos currículos de Educação Física foram pensados sem levar em consideração que algumas visões sobre aquilo que se estuda na escola são superficiais. Tematizar o samba, o skate, o maracatu, o futebol e mergulhar sobre sua

história permite outro entendimento sobre o que se estuda, é ir além daquilo que se pensou tendo como base a trajetória da área, sobretudo, na Educação.

Esse princípio acontece no currículo cultural quando o professor organiza atividades de ensino com o objetivo de estabelecer conexões entre os discursos históricos, políticos e sociológicos e o processo de origem e transformação das práticas corporais (NEIRA, 2011). Nesse sentido, o autor explica que é importante adotar um procedimento didático onde reconheça a prática social das manifestações tematizadas. É a partir delas, do seu contexto que é praticada nos diferentes locais que o trabalho se inicia, no currículo cultural a vivência ocorre da mesma maneira ou o mais próximo possível de como acontece para além dos muros da escola.

Esse alicerce também promove outros efeitos durante o trabalho pedagógico. Como o currículo cultural se norteia pela significação que os estudantes exteriorizam sobre o objeto de ensino que está sendo tematizado, o currículo cultural se conecta ao processo de desconstrução ao ter contato com os discursos de forma aprofundada, ao mergulhar e perceber em um trabalho sistematizado que uma prática corporal foi criada por conta de elementos que emergem em um determinado contexto e carrega marcadores identitários.

Por isso, sua pedagogia não se limita a realizar movimentos, sendo importante mergulhar num emaranhado de discursos e aprofundar em diferentes bases para os estudantes entenderem porque pensam aquilo sobre o que estão estudando. Adotar um trabalho apoiado nas pedagogias culturais permite que o professor explore diferentes fontes, até mesmo aquelas que produzem certos significados nos estudantes e com isso criar novas significações e práticas.

Na contramão de sugerir atividades de ensino sem lastro cultural e sem conexão, o currículo cultural em ação tem uma posição política com o propósito de politização dos estudantes. De modo que acessem outros discursos e entendam como o objeto de estudo da aula foi sofrendo transformações, como isso foi feito e como o poder de determinados grupos foi significando práticas corporais ao longo do tempo, que deve gerar efeitos nos sujeitos da Educação.

Um exemplo de como isso ocorre é uma vivência que Neves e Escudero (2012) relataram ter quando tematizaram esportes com raquetes e foram ver um jogo de tênis em um parque que ficava no entorno do bairro onde a escola estava localizada. Durante a visita os estudantes olharam um grupo de capoeiristas conversando antes do treino e disseram que estavam com medo de estar naquele local porque ali (apontando o dedo)

tinha “um bando de negros sujos e maloqueiros”. Depois de terminar o estudo dos esportes com raquetes, o educador tematizou a capoeira e foi entrevistar aquelas pessoas que eles estranharam. Além disso, mergulharam no contexto histórico para entenderem a trajetória desse grupo no Brasil e como a capoeira e os negros foram sendo significados ao longo da história. Identificaram também que a família de uma das estudantes narrava as pessoas negras que moravam na mesma rua como pessoas “sujas, barulhentas e fedidas”. Depois do estudo a mesma estudante proferiu outros discursos em relação a esse grupo cultural, agora os significados estavam em tom de elogios e reconhecimento. Assim, o efeito do estudo permitiu que mudassem o olhar sobre aquele grupo, permitindo assim romper com o preconceito.

Um momento importante do currículo em ação tem a ver com a escolha política que o professor faz para nortear o trabalho. Essa decisão vai definir qual campo teórico das teorias pós-críticas que o professor vai se alimentar para nutrir o encontro com os estudantes. Esse momento se inicia com o mapeamento.

Esse procedimento didático é fundamental para identificar quais manifestações corporais fazem parte das culturas que constituem as culturas dos estudantes e quais estão disponíveis no entorno da escola, bem como quais eles nunca acessaram (NEIRA, 2011).

Existem três tipos de mapeamento das manifestações corporais: o mapeamento do entorno, o mapeamento interno e o mapeamento dos saberes. O mapeamento do entorno permite identificar o que eles vivenciam quando estão em suas casas, no seu bairro, nos momentos de lazer ou quando acessam outras instituições fora da escola. Permite que o professor identifique se o tema escolhido é praticado no entorno do bairro. Tudo o que tem no bairro ou no entorno da escola influencia na constituição das identidades dos estudantes, se o professor for tematizar skate, por exemplo, deve identificar que próximo da escola tem pista, escolinha, lojas, tudo isso pode contribuir no estudo sobre a prática corporal.

Além disso, tem o mapeamento interno que também traz elementos para se transformar em conhecimento nas aulas, como saber a trajetória de vida de um professor, o que ele faz nos seus momentos de lazer ou o que fez enquanto era criança e adolescente podem dar condições para ampliar os saberes dos estudantes sobre o tema investigado. É muito comum em papos informais o professor anunciar o que está tematizando com os estudantes e uma pessoa da escola dizer que sabe alguma ou conhece alguém que tem relação com o que você está estudando.



Durante o estudo, os estudantes podem entrevistar uma funcionária da escola e aprender com ela sobre seus saberes. Também, no mapeamento interno o professor identifica quais são os horários disponíveis para usar a sala de leitura ou sala de informática, se tem materiais disponíveis para realizar o trabalho ou vai ter que pedir para a escola comprar ou pedir para os estudantes trazerem de casa. Nesse momento é importante que dialogue com seus pares para saber qual local vai usar no momento da aula. Se for tematizar dança, por exemplo, antes da aula é bom testar o som, ver se as tomadas estão boas, se pode usar o pátio para a vivência ou se nesse dia está agendado para outra atividade. É um procedimento que também reduz o mal-estar de algo dar errado durante a aula.

O mapeamento dos conhecimentos provoca a emergência das representações que os alunos possuem sobre as manifestações culturais que constituem a própria identidade. O mapeamento é a porta de entrada para a diversidade na escola, questão de honra quando se almeja um projeto educacional sensível às diferenças (NEIRA, 2011, p. 114).

O mapeamento dos saberes permite ao professor elaborar seu plano de ensino com base na realidade dos estudantes e definir um norteador do seu trabalho que poderá ser um marcador identitário (capoeira é coisa de negro maloqueiro) ou a investigação das mudanças de regras ao longo dos anos no vôlei, brincadeira como coisa de criança e outras infinitas possibilidades sempre articuladas ao projeto pedagógico da escola.

Para realizar um mapeamento dos saberes, o professor pode ousar da maneira que quiser, não existe um único jeito de se fazer, a multiplicidade de possibilidades será definida por ele, pode utilizar uma música, um vídeo, uma imagem, uma vivência, um bate papo. E geralmente ao anunciar o que será tematizado os próprios estudantes já manifestam seus olhares sobre a prática corporal escolhida, atribuindo diferentes significados sobre elas e seus participantes, nesse processo que o professor define o que vai nortear seu trabalho.

No currículo cultural de Educação Física as práticas corporais são estudadas como elementos da cultura, como textos onde são vinculados diferentes significados, por isso, seu ensino precisa ser no sentido de uma leitura e interpretação, leitura dos gestos, códigos e da sua cultura e interpretação dos significados que se veiculam através das diferentes manifestações corporais. Assim, estará sensível à pedagogia para além dos muros da escola, como possibilidade de produzir conhecimento. Como será que se aprende a jogar truco se esse jogo mal é contemplado no currículo? O professor precisa

se apoiar para ensinar aquilo que não sabe e com isso, aprender com o outro durante o projeto.

Como não é possível muitas vezes vivenciar as práticas corporais da mesma forma que é feita na sociedade mais ampla, transformar e adaptar ao contexto e as condições da escola é uma etapa importante para ser vivenciada pelos estudantes, o que é denominada no currículo cultural como *ressignificação* (NEIRA, 2011).

A ressignificação também abre a possibilidade de fazer com que os estudantes se tornem produtores de cultura, como ela (cultura) não é estática, está sempre em movimento, é dinâmica e, “[...] se a maioria das manifestações da cultura corporal atravessou um longo percurso de transformação desde o seu surgimento, a vivência desse processo constitui experiência pedagógica da maior relevância.” (NEIRA, *ibid.*, p. 126). Esse também é um momento de exercitar o ato de criação.

Isso não impede nenhuma prática corporal de ser vivenciada na escola, embora muitas escolas (especialmente as particulares de pequeno porte) não tenham se quer quadra de esportes e nem um tatame<sup>10</sup>, o que não impede a vivência. Uma discussão coletiva nas aulas e algumas mudanças se transformam em boa oportunidade de experiência pedagógica, mais uma possibilidade de exercitar a construção coletiva e democrática. Por exemplo, se o professor for tematizar o boxe, antes da vivência da luta ele pode dialogar com os estudantes e juntos procurarem o melhor caminho para o contato com a manifestação, sem que isso possa gerar algum problema quando a escola não dispõe de materiais adequados para a vivência corporal. Da mesma maneira não precisa ter um campo de futebol com medidas oficiais para se realizar uma vivência do jogo, nem uma pista de skate ou de corrida, basta um pouco de ousadia e inventividade numa discussão coletiva que rapidamente os estudantes acham outros caminhos.

O mesmo procedimento pode ser exercido quando pessoas em diferentes condições estiverem na sala de aula. Uma pessoa com deficiência física ou visual poderá vivenciar as aulas, a sala pode ser organizada para a possibilidade de contato da prática corporal junto com esse estudante, isso não significa utilizar jogos adaptados, mas pensar em uma maneira pela qual o colega possa contribuir sem ser exposto, evitando que a turma olhe para ele como um coitado ou que ele fique na sala de aula enquanto os colegas realizam algumas vivências em outros espaços. No momento de ressignificar a turma estará pensando coletivamente diferentes caminhos para que todos

---

<sup>10</sup> Material específico que deixa o chão mais adequado para os praticantes de artes marciais treinar quando estão fazendo movimentos no chão.

possam se sentir pertencentes no trabalho sem que a prática perca suas características lúdicas.

Colocar o currículo cultural em ação é pensar em temas onde possam investigar também as possíveis mudanças ou processos de ressignificação que as práticas corporais sofreram ao longo dos anos. Por exemplo, pode ser tema de um trabalho investigar como o vôlei ao longo dos anos sofreu diferentes transformações em suas regras e uniformes, quais questões políticas envolvem suas transformações, ou por que a capoeira já foi proibida e hoje está no mundo todo, como ocorreu esse processo de aceitação?

Segundo Neira (2011, p.132), “ao valorizar as atividades de ressignificação, o currículo (cultural) da Educação Física favorece a construção de identidades democráticas por meio da troca de alunos [...]”, esse pode ser um indicativo de um dos possíveis efeitos do currículo cultural em ação.

Nos relatos de experiência produzidos pelos professores podemos identificar vários momentos de ressignificação, desde a vivência corporal adaptada às condições do grupo e do local onde a escola está inserida, até a apresentação de trabalho para finalizar o estudo onde os estudantes são colocados na condição de produtos culturais e na ação coletiva criam outras maneiras de vivenciar aquilo que se estudou.

Outros procedimentos didáticos que compõem o currículo cultural são chamados de *aprofundamento* e *ampliação* (NEIRA, 2011). Durante as aulas os procedimentos didáticos não operam da mesma forma para todos os estudantes. Quando um educando é convidado a socializar com os demais seus saberes sobre a prática corporal investigada, para quem não conhece pode ser que este momento seja de ampliação ou de aprofundamento, as aprendizagens não são iguais na sala de aula e os estudantes trazem consigo diferentes saberes sobre o tema.

Assim, acessar outras fontes de informação tendo contato com revistas, artigos, museus, vídeos, documentário, entrevistas e lugares onde acontece sua prática no bairro ou em outros locais da cidade é para alguns um momento de ampliação e para outros não. Se o professor tematiza o jazz e algum estudante faz aula em outros espaços, a aula terá outros significados se comparados aquele que não conhece sobre o tema, será diferente para aquele estudante que no momento do mapeamento exteriorizou um discurso preconceituoso sobre a prática corporal e seus representantes. O mesmo acontece se tiver tematizando futebol, maracatu, circo ou qualquer outra manifestação.

Quando o docente organiza uma atividade de aprofundamento também não precisa estudar a origem da prática corporal, essa escavação vai de acordo com o tema escolhido e do seu processo de desconstrução. Por isso, ao aprofundar um estudo sobre o skate na cidade de São Paulo, os estudantes começam a entender que essa prática corporal é marginalizada porque seus praticantes eram contrários ao posicionamento político do então prefeito Jânio Quadros (prefeito da cidade de São Paulo nos anos de 1980), esse momento permite entender seu contexto de origem e sua condição de criação.

Os procedimentos didáticos se conectam uns aos outros, ao ser aprofundado o trabalho também gera um efeito, que Canen e Oliveira (2002) chamam de *hibridização discursiva*, ou seja, durante o processo os estudantes vão tendo contato com outros significados e com isso passam a produzir outro olhar sobre a manifestação corporal.

Quando o professor organiza uma atividade de ensino de *desfamiliarização* (LARROSA, 2010) gera esse efeito de não definir os significados, e os estudantes têm contato com diferentes possibilidades de aquela ser vivenciada. Ademais, o professor evita que cole um único significado sobre o tema que será abordado, isso pode acontecer no momento de mapear, quando o professor já inicia com vídeos de outros grupos praticando aquilo que será tematizado ou durante a ampliação e o aprofundamento os estudantes acessarem outros discursos sobre as práticas corporais, esse processo força um deslocamento discursivo para os estudantes acessarem sobre o objeto de estudo.

No momento de organizar um vídeo inicial para tematizar brincadeiras o professor pode selecionar imagens com pessoas mais velhas praticando, meninas empinando pipa, homens praticando *ballet*, brancos dançando *break*, anões jogando basquete, tudo isso caminha para um processo de *hibridização discursiva* com atividades de *desfamiliarização*, como propõe o autor. Ao invés de passar vídeos que fortaleçam determinadas representações culturais, como meninas dançando ou meninos jogando futebol, embora esse caminho também possa ser feito, não há uma essência para se trabalhar, a opção política do professor é uma decisão dele e o que a pedagogia da cultura corporal sugere é que o professor se posicione como um intelectual e crie seu caminho, único e particular com aquela turma, naquele momento, impossível de se repetir, sempre alerta para os discursos que seleciona para os estudantes na aula, tomando cuidado para não fortalecer os regimes de verdade e reproduzir o discurso dominante.

O processo de aprofundamento pode ocorrer em uma visita ao museu, assistindo um documentário ou acessando outra fonte de informação, uma entrevista com representantes da prática corporal. Há uma multiplicidade de efeitos na sala de aula, o que não significa que deva deixar a prática pedagógica agir de forma espontânea, quando se opta por colocar o currículo cultural em ação, o professor define na sua aula o objetivo que se deseja, ciente dessas possíveis decodificações e do que é importante como ato político.

Não basta acessar diferentes práticas corporais e dar outro significado a elas como é comum ver quando os professores se apoiam em outros referenciais teóricos, quando acontece isso o professor esvazia e profana seus significados deslocando-os do seu contexto de origem. Alguns currículos de Educação Física se apropriam, por exemplo, da capoeira, não para fazer os estudantes entenderem essa manifestação como uma criação e uma forma de necessidade de um determinado grupo, mas usando-a para desenvolver a lateralidade ou a coordenação motora. Esse ato político despolitiza os estudantes e ainda deslegitima as aulas de Educação Física colocando o componente à mercê de outras áreas.

Inspirado no currículo cultural, quando o professor tematiza as práticas corporais, os estudantes são levados a entender como as diferentes manifestações foram inventadas em um contexto de significados produzidos pelos seus representantes, e acessam seus diferentes sentidos. Com isso, os educandos podem entender que, ao longo dos anos, os esportes, as danças, lutas, ginásticas e brincadeiras sofreram transformações, no entanto, algumas ainda resistem e se mantêm da mesma forma mesmo que seja vivenciada no momento de outra maneira.

Ao mergulhar no seu contexto de origem os estudantes podem entender, por exemplo, que a capoeira surgiu em um contexto onde os escravos lutavam para sua libertação e como são produzidas as ideias de negritude e branquitude que tanto levam os negros a serem inferiorizados na sociedade. Ademais, como a capoeira sofreu intensos processos de branqueamento quando Mestre Bimba ressignificou sua prática e como a Capoeira Angola ainda se mantém com lastros de resistência.

Outro elemento que caracteriza o currículo cultural é a maneira como os docentes lançam suas questões é a *problematização*. Esse procedimento está presente em toda a tematização. Desde o início do trabalho o professor seleciona algum texto para nortear o trabalho, ao lançar questões ou problematizar ele vai extraindo dos estudantes a maneira como atribuem significados sobre as práticas corporais,

desnaturalizando as narrativas. Ao longo do trabalho vai exercitando esse procedimento para gerar desconforto e aprofundar no sentido de caminhar para uma desconstrução (SANTOS; NEIRA, 2016a).

A problematização propicia uma conexão rizomática dos conhecimentos selecionados e de outros que emergem no decorrer do trabalho, sem que precise pensar em uma sequência didática definida *a priori*. Desse modo, problematizar leva o professor a desnaturalizar os regimes de verdade que foram construídos culturalmente pelos discursos que os estudantes acessaram sobre o objeto de ensino. Então, “Ao problematizar as identidades e as diferenças que estão sendo representadas, as atividades de ensino se transformam em espaços de aprendizagens imanentes.” (SANTOS; NEIRA, 2016a, p. 168).

Esse procedimento leva os sujeitos da Educação a produzirem outros significados para além da hierarquização produzida ao longo de suas vidas. Nesse sentido, a problematização desloca os antagonismos durante o acontecimento da aula, agenciando o pensamento com outras maneiras de se pensar sobre o que se está tematizando. A problematização não é feita só pelo professor no diálogo com os estudantes, mas também pelos estudantes no diálogo com o professor, ou seja, os estudantes problematizam com o professor ou com os próprios colegas durante o exercício. Além disso, pode ocorrer no momento de uma saída pedagógica feita pelos monitores do local ou em uma visita feita por um representante de alguma prática corporal.

Outro procedimento didático que constitui o currículo cultural é o método de avaliação que se inicia logo no mapeamento e está presente em toda a tematização. A construção de registros (uma possibilidade) facilita a retomada dos conteúdos e o “redirecionamento da ação educativa”. Avaliar no currículo cultural está longe de se apoiar e utilizar métodos de avaliação para o controle das pessoas, pois a avaliação está presente em todo o momento da tematização, não tem nada a ver com prova. Sendo utilizada pelo professor para rever e repensar seu trabalho, possibilita a artistagem como uma construção única e particular do seu trabalho, dando condições para os sujeitos envolvidos adotarem uma “postura etnográfica” (NEIRA, 2011, p. 158).

Esse procedimento pode ser realizado com diferentes artefatos, a construção do registro pode ser feita de forma escrita, fotográfica, fílmica, o professor pode ter o seu registro e os estudantes também, o importante é que esse momento de condições para repensar, reorganizar e identificar possíveis efeitos da prática pedagógica, possibilitando

ao professor repensar seus conteúdos, retomá-los num processo contínuo de ir e vir abrindo a possibilidade da ação ser construída de forma única (MÜLLER, 2016).

A avaliação é um instrumento que permite um repensar contínuo, um ir e vir constante, dando condições do docente olhar o movimento e repensá-lo ao seu modo.

Sendo assim, as práticas avaliativas do currículo cultural escrevem os percursos e para tecerem essa escrita, professores e alunos, a partir do coletivo, permitem-se mexer no texto, apagá-lo, dando-lhe uma forma permanentemente aberta para que outros grupos possam alterá-lo, criticá-lo, enfim, reescrevê-lo (NEIRA, 2011, p.161).

Nesse processo, os estudantes podem construir, ao final de cada trabalho, outras formas de praticar a manifestação investigada, de acordo com o contexto e as características de cada grupo. Essa diferente possibilidade de pensar a prática avaliativa foi denominada como *escrita autopoietica* (ESCUADERO, 2011).

Os professores que colocam o currículo cultural em ação utilizam a avaliação para repensar constantemente sua prática pedagógica e rever os caminhos que a artistagem pode levar o trabalho num tecer diário, impossível de cair nas armadilhas de se pensar a prática pedagógica das próximas aulas, sem viver o que acontece diariamente, evitando assim o tecnicismo educacional que nos assombra constantemente, como escolher os conteúdos sem viver antes a aula. Em síntese, no currículo cultural as práticas corporais são textos das culturas, são representações culturais que carregam significados e múltiplos sentidos de diferentes grupos.

## **1.5 O CURRÍCULO CULTURAL COMO PRÁTICA DE (RES)SIGNIFICAÇÃO**

Como um texto, as práticas corporais veiculam diferentes significados no interior da cultura, é por meio delas também que os diferentes grupos se comunicam e se expressam deixando suas marcas identitárias. As diferentes lutas, danças, brincadeiras e esportes são produções culturais que emergem em diferentes contextos com diferentes fins. Assim, a capoeira surgiu em um contexto muito particular onde havia uma tensão e uma necessidade de libertação, o maracatu foi criado como elemento de resistência e coroação dos povos que vieram da África, a pipa como elemento de luta e muitas brincadeiras são usadas para a preparação para a vida adulta.

Desse modo, as práticas corporais também são textos, discursos que possuem lastro cultural. Para entendermos melhor esse movimento penso que é importante destrinchar dois conceitos importantes na teorização cultural: o conceito de *virada*

*cultural* e de *virada linguística*, ambos amplamente discutidos pelos teóricos que atravessam minha escrita a partir do campo que sustenta essa comunicação.

A virada cultural foi um movimento político que ocorreu em meados da década de 1960 e sua argumentação gerou um impacto importante para os estudos das culturas e posteriormente interferiu em diferentes áreas e assuntos, como na Semiótica, linguagem, Educação e currículo. Nesse processo, a cultura é uma condição constitutiva da vida social, as roupas, as marcas no corpo, o jeito de andar, de se comunicar é efeito da cultura. É por meio da cultura que vivemos e atribuímos sentidos as coisas, isso se dá em contextos específicos. Somente os seres humanos se comunicam pela linguagem e, nesse processo imerso de relações de poder que as pessoas vão crescendo, acessam cada qual em sua cultura as diferentes explicações sobre as coisas da vida.

As pessoas se comunicam através de signos que são partilhados. Isso só é possível se um grupo de pessoas partilharem dos mesmos significados. É por meio da linguagem que isso é possível. Logo, a cultura é produzida pela linguagem e o que define o conceito de virada linguística é entender que a realidade é produzida pelo discurso, pela linguagem. Os dois conceitos juntos são importantes para compreender a *centralidade da cultura* (HALL, 1997).

Entender esse processo nos permite afirmar que o currículo cultural de Educação Física também é um discurso, um texto, uma linguagem que é produzida pela cultura. As práticas corporais são signos que imersas em um determinado contexto (como a sala de aula) sofrem tensão e passam por um processo de luta por significação.

Se a linguagem constitui a nossa forma de ver e significar as coisas, e a linguagem constrói a realidade (DERRIDA, 2009), tudo aquilo que significamos é nomeado por diferentes códigos que definem as coisas. E se tudo se difere entre si, se os signos são diferentes, queremos dizer que tudo é diferença. Por exemplo, o skate é diferente da bicicleta, que é diferente dos patins, do *ballet*, do futebol, são signos que diferem entre si. O que tem de importante debater e discutir esse processo?

A questão central nesse campo é entender, por exemplo, como o skate é narrado dentro da cultura que o faz ter um significado que o inferioriza no interior da cultura, o que difere de uma prática como o futebol, ou por que o funk para algumas culturas é tido como algo subversivo e marcado por um processo de fechamento onde seu significado é colado a questões de inferiorização.

Nossa investida política é entender como o poder age nesse processo de significação. Como isso é narrado no interior da cultura que nos faz partilhar dos



mesmos significados e provisoriamente significar essas práticas corporais como isso ou aquilo? Entender como o processo produz regimes de verdade por meio das relações de poder e colocar em análise e interrogar: Quem tem o poder de narrar as coisas?

Imersos no interior da cultura as pessoas ao longo de suas trajetórias de vida vão acessando por meio de diferentes textos - os quais são constituídos por discursos - os significados das coisas e isso acontece a todo momento. Ao assistir televisão, conversar com as pessoas, ver reportagens em revistas, os sujeitos acessam diferentes textos e significações das coisas, esse processo nos leva a construir um regime de verdade sobre as demais pessoas.

Uma das maneiras de entender como a representação cultural é produzida é por meio da citação, ou o que Derrida (2009) chama de *citacionalidade*. Para o filósofo, a todo momento os signos vão sendo citados e vão construindo vontades de verdade sobre as coisas. Neste caso, podemos citar: “a pipa é perigosa”, “a pipa com sua linha corta o pescoço”, “o motociclista morreu ao ser cortado por uma linha de pipa”. Por meio da linguagem e das diferentes pedagogias culturais (televisão, igreja, rádio, jornais etc.) que os discursos sobre as práticas corporais vão sendo construído. Por isso, entender todo esse processo é importante para analisar, pensar e agir na escola.

O currículo faz parte dessa maquinaria e, no que tange a história de Educação Física, podemos facilmente afirmar que ao longo do tempo a área valorizou os discursos dos grupos que detêm o poder, que foi inventado num contexto onde o processo de industrialização era crescente e a demanda era a utilização das práticas corporais como processo civilizatório.

Apoiados na teorização cultural, podemos pensar de outras maneiras. Os procedimentos didáticos e a pedagogia da cultura corporal em ação nos permitem lidar com os significados exteriorizados pelos estudantes sobre as práticas corporais e borrar essas fronteiras. Todos os discursos podem se tornar norteadores do trabalho em sala de aula, o que possibilita que todos os discursos de qualquer das diferentes culturas possam ser questionados e discutidos na sala de aula.

A citacionalidade é uma das maneiras de produzir o outro, entretanto, a linguagem opera por outros mecanismos como os sistemas classificatórios. Assim, por meio da linguagem atribuímos significados de bom ou ruim, feio ou bonito. E ao nomear o negro, a mulher e outros sujeitos pressupomos que exista algo específico desses sujeitos no ato de nomeação são efeitos do poder. Nesse processo as práticas corporais também são nomeadas, o que vai influenciar o olhar dos estudantes sobre elas:

“o futebol é legal”, “brincar de boneca é coisa de menina” e “as lutas são violentas” (LOPES; MACEDO, 2011).

Há outros elementos na cultura que operam no momento, como a forma de regulação, sendo muitos os sistemas de regulação que estão diluídos no tecido social. É por meio desses sistemas que a gente consegue entender o que está dentro e conseqüentemente o que está fora e o que será excluído. Os jogos de cartas são constantemente inferiorizados nas escolas e em muitas até proibido, são chamados de jogos de azar.

O que importa não é o que nos diferencia, mas a diferença, pois o que nos diferencia pode ter diferentes significados a partir do contexto em que está inserida na cultura, já a diferença é o processo que coloca o outro sempre na condição de inferioridade, envolve saber-poder. Nesse processo, “[...] na estrutura desestruturada, os significantes apenas remetem a outros significantes e, como se remeter não tem direção, não há como fixar os sentidos para cada significante, nem pela diferença em relação a outro. O sentido será sempre flutuante e adiado.”, como afirmam Lopes e Macedo (2011, p. 225).

Nessa ótica o importante é o processo de identificação que são contingentes e se constituem em formações discursivas que ao se estabilizarem produzem as identidades dos outros, sempre provisórias e cambiantes. De acordo com Lopes e Macedo (*ibid.*, p. 226) “a identidade negra (feminina, homossexual) é produto da mesma fixação em que se constitui a identidade branca (masculina, heterossexual). Elas só se afirmam, legitimando os contextos em que são criadas e neles as identidades que lhes são postas”. Da mesma maneira que o futebol como elemento valorizado e outras como o funk, a ser provisoriamente marginalizado.

Por isso que o currículo cultural se alinha à diferença, porque o currículo é um processo que produz sentidos, sempre híbridos, necessidade incessante de significações e ressignificações. Ao trazer para dentro do currículo uma análise das práticas corporais os docentes permitem que os sujeitos da Educação ressignifiquem aquilo que estava fixado como uma ilusão de algo positivo ou inferior, podendo assim construir outro sentido que não será mais o que se pensava.

No currículo cultural em ação entendemos que as ressignificações não se esgotam, as práticas corporais não são isso ou aquilo, nem isso e aquilo, mas, nem isso nem aquilo, por que os significantes nunca estão estabilizados. O currículo cultural é uma prática de significação. Dessa maneira, os significados que os estudantes acessam

quando são tematizadas as práticas corporais são sempre significados com significantes provisórios, múltiplos e abertos, e a prática pedagógica abre a possibilidade dos estudantes darem diferentes sentidos àquilo que está sendo estudado no momento, longe de definir a possibilidade de dizer o que isso realmente é, ao acessarem diferentes formas de ser e viver em diferentes contextos o currículo cultural abre a possibilidade de se fazer pensar o que antes era tido como fixo e imutável.

Ao apresentarem outros significados sobre uma determinada prática corporal os estudantes envolvidos terão a chance de acessar outras formas de ver e ressignificar o que se estuda durante a tematização, podendo assim repensar os discursos que acessaram, o que possibilita ter o contato com aquilo que às vezes é visto como inferior. O efeito nesse caso é a recusa, processos de resistência ou a mudança no olhar.

Em 2007, realizei um trabalho em uma escola particular de pequeno porte e em uma conversa inicial ao perceber que o currículo priorizava a voz dos meninos optei por outra posição política. Ao dar voz às meninas e tematizar a Ginástica Rítmica (GR), os meninos não quiseram mais entrar na aula de Educação Física alegando que a prática os tornaria “homossexuais”, um forte momento de recusa. Importante destacar que, durante o trabalho, o professor de história que dava aula antes de mim fortaleceu um discurso preconceituoso. Quando acabava sua aula, dava risadas dos meninos e dizia que “se tornariam bichas” por estudarem a GR.

Os comentários eram sempre vinculados a significados que colocavam os meninos no momento da aula em uma condição próxima aos homossexuais e, como eles partilhavam de significados hegemônicos, aquilo os causava estranhamentos e resistência, no sentido de não querer realizar a aula. Mas no decorrer do trabalho puderam entender que essa construção foi feita pela citação exercida nas mídias televisivas que geralmente passam essa prática corporal somente com mulheres praticando. Logo vivenciá-las era uma condição que mexia com a sexualidade dos meninos, o que foi sendo repensado. Ao estudar o tema e acessarem informações que narravam a prática sendo vivenciada e inventada por homens, aqueles estudantes apresentaram outras formas de ver, ocorreu uma mudança no olhar, ocorreu um deslocamento e puderam ressignificar aquela prática corporal.

A construção social da diferença também é produzida discursivamente pelas práticas corporais que vinculam diferentes significados. Nas aulas de quinta-feira, no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo a ausência na aula presencial aumenta quando estamos tematizando maracatu, que para muitos isso

é “coisa do demônio”. Afinal, os significados dessa prática corporal estão colados em outros elementos que constituem suas identidades religiosas.

Em um contexto onde a sala de aula se torna cada dia mais habitada por diferentes culturas, quem tem o poder goza de grandes momentos, enquanto as culturas minoritárias sofrem intensos processos de exclusão, desde a seleção das práticas corporais que serão contempladas no currículo até os discursos que as produzem como inferiores e a resistência dos estudantes que, por conta de suas trajetórias, muitas vezes rejeitam veemente essas práticas por terem diferentes significados. Foi assim que historicamente os currículos de Educação Física contribuíram para narrar o Outro, o menos habilidoso, o fraco, a mulher, o que joga menos e o gordo.

Enquanto políticas de afirmação de identidades esses currículos podem ser vistos como espaços genderizados, racializados e condicionados pelas questões de classe. Ao legitimarem códigos do esporte, modelos de saúde e padrões de movimento herdados dos cânones culturais, consolidam-se como modos de subjetivação de forma a fomentar as identidades desejadas e marcar para afastar as diferenças, os indesejáveis. É esse o contexto que produz o sujeito inábil, incapaz, lento e descoordenado. As representações que põem em circulação afirmam a feminilidade desejada, a masculinidade adequada, a classe social digna e a etnia aceita (NEIRA, 2016a, p. 69).

Em oposição a esse processo de inferiorização e de homogeneização é que o currículo cultural pode agir na contracultura, no descentramento do processo de fechamento dos significados. O currículo cultural é um texto que permeado de relações de poder tenta produzir outras formas de ressignificação, essa é uma ação política que se difere dos outros currículos de Educação Física que, historicamente, validaram um processo contrário. O currículo cultural é um campo de ressignificações que tenta potencializar as diferenças trazendo para dentro as vozes de diferentes culturas (NUNES, 2016).

Quando entra em ação no interior da cultura tenta produzir outras formas de regulação, muda o olhar, sua política deseja outros efeitos sobre o corpo, a análise das diferentes manifestações da cultura corporal é feita por meio da linguagem, nesse movimento que os estudantes vão identificando, debatendo e entendendo como operam os discursos, através de uma *arquegenealogia das práticas corporais* (NUNES, *idem*) que esse processo acontece. Dando condições de os estudantes entenderem o que pensam e por que pensam de determinada maneira sobre o objeto de estudo, por meio do processo de *desconstrução* (DERRIDA, 2009).

Nesse contato pode haver outra tomada de posição referente ao entendimento sobre as práticas corporais, poderá também agir para subverter, repensar e resistir. Antes a contribuição da Educação Física era apenas para os sujeitos se conformarem com a realidade e com isso se silenciarem se não estivessem enquadrados na norma, passando assim a admirar o que eles nunca seriam. Isso que fazemos quando vemos os Europeus sendo idolatrados ou quando percebemos que nas conversas com os colegas os olhos brilham ao falar da Europa, as pessoas que estão com uma imagem corporal diferente da norma dos padrões hegemônicos de beleza sofrem constantemente com o discurso estético terrorista que muitos professores de Educação Física insistem em valorizar quando optam por um currículo neohigienista.

Antes, o desejo de idolatrar o colonizador era alimentado constantemente pela validação de um determinado padrão motor ou uma única noção de saúde. Definir o que é esporte e as maneiras corretas de jogar são formas que a Educação Física pensou para contribuir com esse processo de centramento, sempre alinhado aos desejos da modernidade.

Por sua vez, o currículo cultural de Educação Física pode se alinhar ao outro lado da moeda, ao lado daqueles que estão à margem, aqueles que estão submetidos a intensos processos de exclusão. Obviamente que não se trata de produzir o colonizador como fonte de todo mal e fazer o processo às avessas, mas dar opção de os estudantes entenderem como esse processo de significação produz efeitos diversos que vai inferiorizando quem está à margem, como o menos habilidoso, o gordo, o baixinho, o desengonçado. Em síntese, o currículo cultural se apoia em uma política multicultural crítica.

Embora as críticas na área sejam feitas constantemente por pesquisadores que criticam a pós-modernidade, o currículo cultural se apoia na pós-modernidade e dialoga com os saberes de outras culturas. Também, os conhecimentos validados no currículo cultural não possuem hierarquização e valorização de um saber científico em detrimento do outro, para o campo teórico que sustenta as teorias pós-críticas, todo saber precisa ser acessado pelos estudantes e colocado sobre análise durante o processo de escolarização.

Nesse caminho, todas as culturas podem ter seus conhecimentos validados e questionados, não significa que as minorias étnicas e suas culturas sejam significadas como antes foi a cultura euro-estadunidense, não se trata de tirar dos ricos e fazer com que os pobres reproduzam as mesmas coisas. Trata-se de influenciar na formação de sujeitos que atuem de forma crítica e participativa na sociedade. Logo qualquer cultura

pode ser colocada em análise em sala de aula e com isso questionar sua vontade de verdade.

Importante destacar novamente que o currículo cultural de Educação Física se apoia nas epistemologias que compõem as teorias pós-críticas. Logo, discutir questões de gênero, classe, etnia e outros marcadores identitários que estão impregnados nas práticas corporais acaba sendo uma de suas ações políticas. E mesmo com essa empreitada, seu objetivo não é mudar a forma de viver das pessoas como muitas pessoas temem, em outras palavras, discutir gênero nas aulas não significa que as pessoas se tornarão homossexuais, mas imersas nesse processo poderão entender como a norma foi produzida e que a opção por viver a sexualidade de outra maneira é uma condição possível diante de tantas outras. Ainda, o sujeito pode muito bem viver a sua sexualidade de forma heterossexual e estar sensível a processos discriminatórios e com isso não reproduzir certas ações. Como o objeto da Educação Física é a análise das práticas corporais, é por meio delas que será feita a contribuição da área quando os estudantes atribuem significados as práticas corporais atreladas, por exemplo, a sexualidade.

Uma das maiores tensões durante o trabalho passa por essa dificuldade de entendimento. Pois familiares e docentes se incomodam com o trabalho nesse campo por acharem que vamos forçar os sujeitos a se tornar isso ou aquilo, o que queremos na verdade é que eles entendam como se produz e se reproduz as coisas.

A primeira vez que tematizei funk na escola foi um burburinho só. A diretora chegou a dispensar os estudantes para que eu explicasse o trabalho para os demais docentes que achavam aquilo um absurdo, alguns falavam que meu trabalho poderia fazer com que os estudantes se tornassem pessoas com determinados comportamentos porque estavam escutando músicas com “palavras de sexo” e “palavrões”.

O que se espera com esse currículo é outro tipo de subjetivação, outra forma de governar as condutas dos sujeitos que fazem as aulas, e o que entra em ação é outra forma de objetivação e sujeição. Discutir com eles o processo que levou os negros a serem inferiorizados na sociedade através das práticas corporais que foram inventadas por este grupo permite as pessoas entenderem suas lutas, como historicamente foram sofrendo intensos processos de segregação e como isso também está colado nas manifestações pertencentes a este grupo.

A pedagogia que caracteriza o currículo cultural deseja que os estudantes entendam todo esse processo de exclusão (NEIRA, 2016a) e todo o processo que

desqualifica certas práticas corporais. Estranhamente, as manifestações dos grupos que têm o poder são validadas e dificilmente são questionadas quando entram no currículo, como no caso do xadrez. Não obstante, pôquer, truco, buraco nem sequer são citadas nos cursos de formação e dificilmente são contempladas nas aulas de Educação Física, isso quando não sofrem interdições por parte dos gestores da escola, de curriculistas da área, da comunidade e de alguns professores. Reconhecemos isso e entendemos que o currículo é um terreno em disputa, logo, a disputa por significações também se torna questões importantes para se pensar, de modo que ressignificar as práticas corporais é um ato político.

A inclusão dos saberes de diferentes culturas torna perceptíveis os hibridismos e as mestiçagens que caracterizam a cultura corporal e isso pode produzir outros efeitos nos sujeitos da Educação (NEIRA, idem), o que permite um entendimento entre o local e o global e a sociedade mais ampla.

As ações didáticas pautadas na perspectiva cultural partem, prioritariamente, da ocorrência social da prática corporal porque essa dimensão precisa ser compreendida e ressignificada. O trabalho pedagógico com qualquer prática corporal de forma descontextualizada pode incorrer na produção de significados que marcam a diferença e impedem o encadeamento de significações relevantes para a compreensão das relações sociais de poder que as configuram (NEIRA, 2016a, p.18).

O currículo cultural potencializa a pedagogia da diferença quando o estudante tem contato com diferentes discursos sobre as práticas corporais, ao acessarem diferentes formas de significação poderão entender os mecanismos que fizeram pensar sobre elas e com isso criar outra forma de se praticá-las subvertendo o poder de quem as produziu. Dando condições de se perceberem em meio ao jogo do poder cultural. Ao romper com a hierarquia entre conhecimento científico e os saberes da cultura popular, possibilita que outras práticas corporais e os saberes das culturas minoritárias possam adentrar no currículo, e com isso ter a mesma condição das práticas corporais de grupos que sobre intensas lutas de e pelo poder naturalizam suas práticas no ensino de Educação Física. Não se trata de trocar umas pelas outras, tirar o futebol e colocar a peteca, mas equalizar e reorganizar o currículo em pé de igualdade na seleção de seus temas, o que antes na área era impensável (NEIRA, 2016a).

Os currículos de Educação Física que são hegemônicos e a área nem se que prevê a entrada de certos saberes, sua posição política é a valorização de padrões motores mais “refinados” e a valorização das práticas corporais oriundas de um

determinado grupo social. Durante muitos anos o ensino de Educação Física foi pensado e validou somente as práticas corporais de “origem” europeia e estadunidense, brincadeiras de corda e de amarelinha, futebol, basquete, handebol e vôlei são práticas corporais que ao longo do tempo foram sendo legitimadas de tal forma que se torna quase impossível passar se quer um ano sem tematizá-las no currículo.

Não obstante, estudar lutas, pipa, funk, dança dos orixás, *le parkour*, truco, pode ser um convite para o professor sofrer assédio na escola e ser punido por trazer esses conhecimentos para o currículo. Pois a maquinaria escolar ainda tem fortes influências do Estado, que é majoritariamente regulado pelas elites. Assim, os saberes legitimados serão aqueles que priorizarem certos grupos.

Os professores que colocam o currículo cultural em ação precisam ter em mente que sofrerão intensos “ataques” de diferentes grupos culturais. Contudo, esse tipo de pedagogia cultural só se faz viva se isso acontecer, a resistência faz parte do trabalho. As culturas presentes na sala de aula resistem quando os saberes de outras culturas são escolhidos no momento e vice-versa. Além disso, a comunidade escolar questiona e tenciona, as famílias às vezes vão com as Bíblias debaixo do braço questionar os professores que estão tematizando práticas que para elas podem levar seus filhos a ter contato com o que não é bom. É por isso que o currículo cultural se faz importante, seu ensino é um ótimo momento para se refletir sobre o Outro.

A luta no interior do currículo acontece também por outros atores que transitam nele, como professores, funcionários e gestores também fazem parte do currículo. O currículo cultural em ação produz diferentes efeitos em todos que fazem parte dele. Muitas vezes os próprios professores de Educação Física que colocam em ação outro currículo fazem força para barrar o ensino do currículo cultural criticando a entrada de práticas corporais não hegemônicas, reclamam que estudar skate vai rachar o chão da quadra, que o currículo cultural desvaloriza os esportes, que não vão estudar capoeira e tocar no assunto de religião porque não concordam.

Segundo Santomé (1998, p. 136) “[...] o ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e formar interesses sociais, formas de poder, de experiência, sempre com um significado político”. Se as escolas pedirem uma lista de lugares importantes para os estudantes buscarem o conhecimento, certamente que encontraremos na lista sem números de museus, visitação a concertos de ópera ou de música clássica, poesia é chique também, por outro lado, quase não encontraremos nessa classificação visitas aos terreiros de



candomblé, museu do circo, visitas a locais onde toca funk, que no currículo cultural são tão importantes quanto os outros.

Na esteira da miséria, grupos subjugados são significados no currículo de forma socialmente inferior, há diferentes exemplos de como podemos proliferar a ignorância no currículo como nos livros de Ciências Sociais, História e Geografia, as comunidades ciganas não existem para alguns leitores deste tipo de material curricular (SANTOMÉ, 1998). E nas aulas de Educação Física?

Nesse sentido, o currículo contribui para configurar o que o autor chama de *mentalidades etnocêntricas* que constantemente produzem dicotomias entre o bem e o mal. Isso se torna um problema, porque um dos possíveis efeitos é culpar o próprio sujeito por estar em determinadas condições. Alertamos que a crítica feita por esse texto tem o desejo de problematizar o discurso educacional e não de colocar a culpa nos professores.

Novamente, pontuamos que a Educação Física historicamente assinou embaixo e validou essa ação diante da constante importância de produzir mentalidades etnocêntricas. Basta analisar o pensamento acadêmico como vem propondo os currículos, tal como na obra Educação Física escolar: uma abordagem desenvolvimentista (TANI et al., 1988).

Outros currículos de Educação Física que operam na visão de uma sociedade desigual e homogênea se configuram como vírus altamente destrutivos para uma vida menos fascista, são aqueles que almejam identidades saudáveis e noções de saúde centrada em padrões da cultura dominante. Quando esses pensamentos entram em ação na escola pública obrigatória o que resta para os estudantes que escapam da norma é a aceitação de que são estranhos e os levam ao desejo de admirar a norma. Daí duas alternativas: ou se dobram e se aproximam da norma adotando padrões normativos e hábitos saudáveis ou ficam à margem e pagam o preço por isso.

O currículo cultural em ação questiona veemente os padrões e as diferentes formas hierárquicas que são validadas no currículo e que estão colocadas nas diferentes práticas corporais, estando disposto a borrar estes discursos. Defende que os estudantes precisam apreender a questionar, se posicionar e entender a maquinaria discursiva que a sociedade neoliberal coloca em ação a fim de governar os corpos para a produção industrial, valorizando um padrão centrado nos desejos de quem tem o poder, geralmente, homens, brancos, cristãos e heterossexuais.

As significações que alguns currículos de Educação Física escolar corroboram como no currículo para a saúde, por exemplo, pode produzir efeitos perigosos, sua proposição pode subjetivar a formação de empresário de si, sua pedagogia prepara os corpos para um padrão normativo e produz discursos que levam as pessoas a fazerem regimes, adotando um estilo de vida alinhado aos desejos do neoliberalismo.

Outros pontos de apego levaram o ensino de Educação Física a ser altamente contestado no interior do currículo. A dicotomia entre homem e mulher, meninos e meninas também é uma característica peculiar na área, durante muito tempo e em algumas escolas ainda há o ensino dividido por gênero. Algumas escolas organizam seus currículos separando o momento da aula por gênero, desde alunos até professores. As aulas para os meninos são ministradas pelos professores e das meninas por professoras. Sem contar a seleção dos conhecimentos, das práticas corporais que são distintas para ambos os grupos ou, quando são turmas mistas, valorizam esportes que dão condições quase que total para os meninos se sobressaírem, restando às meninas ficarem à margem (LOURO, 1997).

Juntar todos não garante algumas rupturas, em alguns casos o efeito pode ser até pior, durante as aulas não adianta fazer filas misturadas ou até propor três filas. Como sugerem alguns autores que investigam o ensino de Educação Física, determinadas estratégias de ensino muitas vezes só marcam ainda mais a condição de inferioridade, que a cultura produz na constituição das mulheres, que são múltiplas.

O tema em aula precisa ser debatido e os estudantes precisam entender por que pensam que ser homem é melhor que ser mulher e como as mulheres são significadas na escola, nas aulas e na sociedade permitem aos estudantes outro entendimento sobre o fenômeno, caso contrário, as significações penderão para uma única lógica de ser, produzindo diferentes processos de exclusão.

Objetivas, sujeitadas e subjetivadas desde quando nascem, as crianças aos poucos vão sendo capturadas pela ordem do discurso que produz sujeitos diferentes. Embora sejam diferentes biologicamente - e isso também é uma construção cultural, no interior da cultura às mulheres são narradas constantemente como inferiores. Essa produção discursiva sendo validada pelas diferentes pedagogias culturais (igreja, cinema, revista, novelas) vai aos poucos produzindo regimes de verdade sobre esse grupo cultural. Na pior das hipóteses, outros corpos que se aproximarem dos discursos que escapam da norma genericada podem correr sérios perigos de violência.

Ao tematizar as práticas corporais como ginástica rítmica, *ballet*, dança do ventre e outras tantas, o currículo cultural pode fazer com que os estudantes manifestem suas significações de forma preconceituosas e isso pode se tornar uma ótima oportunidade para nortear o trabalho, um ensino que contribui para compreender erros históricos e se configura como uma boa vacina para impedir que fenômenos de marginalização como estes continuem se reproduzindo (SANTOMÉ, 1998).

Embora o trabalho possa ser feito nas práticas ditas de homens, é possível estudar a história das mulheres no futebol na tematização ou analisar as vestimentas dos diferentes jogadores de vôlei e basquete e debater o assunto. Ainda, há infinitas possibilidades de abordar o tema nas aulas produzindo outras formas de significação.

Historicamente os currículos e o ensino de Educação Física contribuíram para o que o autor chama de “currículo de turistas”, como é comum durante a Copa do Mundo, o maior evento de futebol, quando os professores formam um time de cada sala com o nome de um país e colocam todos para competir sem realizar uma reflexão sobre o evento. O mesmo processo é possível ver quando ocorrem as Olimpíadas, sendo que muitas vezes o trabalho pedagógico se resume a um único momento onde os estudantes competem entre si.

Com base nas contribuições do autor também podemos identificar outros perigos que assombram as contribuições da área como a *trivialização*, o *tratamento de informação como recordação*, *desligando as situações da diversidade da vida*, a *estereotipia* e a *tergiversação*.

Na trivialização o currículo apresenta os conhecimentos das culturas de forma banal, apresentando apenas os costumes de cada cultura. Isso acontece quando o professor organiza campeonatos de futebol cada sala representa um time diferente ou uma seleção, durante os estudos os alunos não conseguem entender os processos de diferenciação e de poder que determina por que a gente valoriza um em detrimento do outro. As meninas que quiserem participar terão poucas ou quase nenhuma possibilidade, as pessoas com deficiência serão colocadas na torcida ou no time só para dizerem que a escola pratica a inclusão, no jogo terão a possibilidade talvez ou quando o time já ganhou o jogo, ou quando não tiverem outro jogador para compor a equipe, o que pedagogicamente contribui ainda mais para piorar as relações entre aqueles que vivem na sociedade.

O trabalho fortemente marcado pela lógica da trivialização tem um tratamento banal e superficial sobre as culturas (SANTOMÉ, 1998), aproximando-se de diferentes

vertentes de currículos multiculturais, como a essencialista e a pluralista. Outro exemplo que podemos citar são os trabalhos onde os professores de Educação Física selecionam diversas brincadeiras e sem nenhuma reflexão mais profunda organizam as aulas. Durante o projeto passeiam pelas diferentes formas de brincar sem ao menos problematizar qualquer narrativa que apareça durante o trabalho.

O tratamento de informação como recordação se aproxima muito da trivialização, mas de uma determinada forma denuncia a baixa quantidade de conhecimentos em forma de material que se tem na escola que represente determinadas culturas. Na Educação Física é muito fácil identificar isso, nas salas que guardam os materiais do componente podemos facilmente identificar muitas bolas de uma determinada prática corporal e quase ou nenhum skate ou materiais para tematizar lutas, também, patins e baralho são quase impossíveis de se encontrar e os materiais das culturas indígenas então nem se quer são comprados. Nas salas de leitura geralmente as escolas optam em adquirir livros que pouco contribuem para o estudo das práticas corporais, majoritariamente o que se vê são manuais de como ensinar e pouco sobre discussões pautadas nas Ciências Sociais ou em outros saberes que fazem análises críticas, o que aos poucos vai enfraquecendo o trabalho pedagógico.

Outro item que o autor alerta é denominado de desligando da diversidade da vida cotidiana das aulas. Esse tratamento da diversidade é um dos mais comuns nos currículos escolares como o denominado “dia de...”, por exemplo, o *Halloween*, o dia do índio e o dia da criança (SANTOMÉ, 1998). A valorização de datas que caminham na mesma maquinaria são contempladas em alguns currículos de Educação Física como o chamado Dia do Desafio<sup>11</sup>, Agita Galera<sup>12</sup> e um programa que a Secretaria Municipal da Educação do Município de São Paulo criou chamado Ciranda do Movimento Humano<sup>13</sup>.

A estereotipia é outro tratamento à diversidade que se torna perigoso. Muitos trabalhos recorrem a imagens de determinadas classes para justificar suas péssimas condições de vida, os argumentos se baseiam em explicações tendenciosas que levam os estudantes a acharem que estão em determinadas condições porque foram determinadas

---

<sup>11</sup> O **Dia do Desafio** é celebrado anualmente na última quarta-feira do mês de maio. O principal objetivo desta data é motivar a população à prática de atividades físicas, seja para melhorar a saúde física como também a mental.

<sup>12</sup> O **Agita Galera** faz parte do megaprograma **Agita São Paulo** e tem por objetivo sensibilizar toda a comunidade escolar para a importância da adoção de um estilo de vida mais ativo, saudável e feliz, mediante o aumento da prática de atividades física diárias, com foco no escolar.

<sup>13</sup> Evento que tem por objetivo fortalecer as ações voltadas para a ampliação da corporeidade como forma de linguagem e possíveis aproximações entre arte e movimento.

por heranças genéticas ou são inatas, como algumas imagens retratadas nos livros de história que narram negros escravizados dialogando de forma amigável com os europeus. O resultado disso é a classificação das diferentes culturas como isso ou aquilo. Em São Paulo observamos diariamente esses preconceitos. Para muitos paulistanos, os baianos são vistos como preguiçosos, os cariocas como malandros, os gaúchos como homossexuais. E a festa junina se apresenta como um ótimo momento para marcar os caipiras como pessoas com dentes podres, roupas rasgadas e uma fala errada.

Nas aulas de Educação Física obviamente não poderia deixar de contribuir, o discurso de que as pessoas negras são ótimas velocistas e possuem bastantes células brancas, que o tamanho do fêmur identifica um possível sucesso em uma prática corporal, que, por conta disso, essas pessoas são boas para treinar basquete ou atletismo ainda é comum ser vista em muitos locais.

Ainda na área temos propostas pautadas na teoria das Inteligências Múltiplas, esse campo teórico explica o desenvolvimento das diferentes inteligências como uma coisa inata, que a pessoa tem habilidade para jogar isso ou aquilo porque nasceu com essa condição. Logo, o menos habilidoso já nasceu com a condição de aprender certas coisas e outras não, sendo a função da escola identificar isso e trabalhar essas potencialidades e, as outras que não são inatas, não vão aprender.

Por último, Santomé (1998, p. 149) alerta para a tergiversação como um dos casos mais terríveis que podemos fazer nos currículos. Pois, “[...] deforma-se ou oculta-se a história e as origens dessas comunidades objeto de marginalização e/ou xenofobia”. As teorias alicerçadas na Psicologia, como o construtivismo pedagógico, são exemplos de como isso ocorre com frequência nas escolas. Esse tipo de teoria não reconhece as histórias de vida das pessoas, não leva em conta as questões políticas e culturais que colocaram os grupos em determinadas posições de sujeito. Então, de que adianta pular corda e desenvolver noções de espaço tempo, como proposto por João Batista Freire.

Embora muitas críticas sejam proferidas aos currículos de Educação Física que se enquadram nas teorias não críticas, os currículos que estão apoiados nas epistemologias das teorias críticas também dialogam com a tergiversação. Quando esses currículos validam uma questão em detrimento da outra também estão nesse jogo. No caso citado, os currículos críticos da Educação Física reduzem o trabalho apenas às análises das relações econômicas e de alienação no trabalho, deixando de lado a luta das mulheres, dos negros e outros marcadores sociais.

Entretanto, a possibilidade de se pensar o ensino da Educação Física para além do que foi destacado se configura como uma realidade na área. A contribuição das teorias pós-críticas tem demonstrado uma investida importante para ir além de se reproduzir em educação e Educação Física a desigualdade social. Devemos alertá-los que estamos partindo de uma posição política, entendemos e levantamos a bandeira da democracia, onde a utopia está marcada por uma sociedade em que as pessoas devem ter direito à igualdade nas suas diferentes formas de ser e viver.

O currículo de Educação Física apoiado no Multiculturalismo Crítico proposto por McLaren (1997) nos ajuda a entender como foi construído, por exemplo, a noção de negritude e branquitude, analisando as relações de poder envolvidas nessa construção. Essa ação política objetiva dar condições de as pessoas entenderem como as diferentes culturas vivem na sociedade, como um determinado grupo foi construindo sua hegemonia e seu patriarcado e como operam as relações de poder em todo esse processo. Então, ao tematizar o samba, o maracatu, maculelê, capoeira e outras práticas corporais produzidas pelos negros vão produzir e significar esse grupo e essas práticas de outra maneira.

Durante muito tempo os conhecimentos validados nos currículos de forma mais ampla não deram muitas oportunidades para os saberes das culturas subjugadas fazerem parte dos currículos das diferentes disciplinas de forma oficial. Principalmente nos currículos de Educação Física que apresentava caminhos restritos e a extrema valorização de uma determinada cultura. Sendo assim,

[...] a trajetória curricular do componente (currículo ginástico, esportivista, psicomotor, desenvolvimentista e da saúde) sequer menciona o estudo das práticas corporais das comunidades desfavorecidas. O absoluto predomínio dos produtos culturais euro-americanos colabora na formação de identidades superiores para aqueles pertencentes aos setores dominantes, pois acabam percorrendo esses currículos com relativo sucesso (NEIRA, 2016b, p.17).

Esse tratamento e valorização das culturas que detêm o poder são validados constantemente no currículo e lentamente inserem os estudantes nas culturas dominantes, produzindo efeitos que pelo menos desejam influenciar na formação de sujeitos e na condição de subordinação e admiração de uma cultura em detrimento da outra. Deixando bem evidente que a escola é apenas uma das diferentes instituições que formam as pessoas.

Se a escola enquanto instituição validada pela sociedade traz para o currículo uma cultura e não contempla as demais, certamente a escolha política anuncia para a sociedade de que lado está, em outras palavras, qual cultura e qual grupo cultural valoriza e qual está deixando de lado. Desse modo, os estudantes aprenderão subjetivamente que aquela é a melhor forma de se viver e olhar o mundo, que aquele conhecimento é importante e os outros nem tanto.

Trazer para dentro do currículo os saberes das culturas populares não significa dar um tratamento importante para essas culturas, parece que o setor educacional tem utilizado muito bem esta armadilha para camuflar suas empreitadas e fortalecer o domínio de determinados grupos no poder. A própria pedagogia proposta por Paulo Freire parte dos conhecimentos da cultura popular para durante o trabalho injetar os conhecimentos científicos e levar os educandos a um processo de conscientização e emancipação via saberes da burguesia, no limite, embora traga muitas contribuições, outros conhecimentos precisam ter o mesmo peso no currículo.

Voltando ao exemplo do componente, na Educação Física o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (SOARES et al., 1992), conhecido como “Coletivo de autores”, também apresenta esse objetivo, com seu desejo de colocar em ação um trabalho crítico superador, a proposta sugere que o currículo de Educação Física trabalhe capoeira e outras lutas. No entanto, a apropriação dos conhecimentos valorizam os saberes científicos, ou seja, os conhecimentos da cultura dominante da qual criticam o tempo todo, o que acaba sendo uma política que vai contra o que esse grupo deseja.

Só isso não é suficiente para a politização dos estudantes. De fato, os saberes das culturas subjugadas quando entram no currículo balançam as estruturas e desnaturalizam a hegemonia dos conhecimentos de determinados grupos. Por isso, a importância de se adotar uma política cultural apoiada no Multiculturalismo Crítico, que expõe as artimanhas do poder e como as estratégias de determinados grupos naturalizam seus saberes no tecido social e seus efeitos políticos. Inseridos nesse tipo de pedagogia os estudantes aos poucos vão construindo uma consciência dupla, ou seja, embora ainda se mantenham na condição de oprimidos e sejam diariamente explorados, conseguem entender toda a maquinaria que o poder opressor arquitetou para criar tais condições (NEIRA, 2016b).

Durante a tematização do currículo cultural, o professor pode ensinar diferentes processos que podem contribuir com a construção do conhecimento e a politização dos estudantes como: a etnografia, a historiografia, a fenomenologia e a semiótica. Pode

levar os estudantes a produzirem questionários de entrevista e fazer um estudo sério sobre as práticas corporais e seus marcadores identitários. Além disso, durante o estudo os sujeitos da educação poderão analisar criticamente os passos de danças e suas letras, debater as condições que as práticas corporais sofrem para serem adequadas aos restritos horários televisivos e como os patrocinadores influenciam até na vestimenta dos atletas.

Nesse sentido, podem também entrevistar os representantes das diferentes modalidades e confrontar os seus significados reificados com os sentidos atribuídos por eles. Aprofundar os conhecimentos por meio de diferentes atividades de ensino, entenderem todo processo pelo qual são mantidos em determinadas condições.

Atividades como essa se situam no campo curricular multicultural crítico da Educação Física, já que permitem conhecer como funciona o poder, como ele configura secretamente as representações sociais 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 multicultural crítico estará em processo de formação contínua. Investigar o processo de formação social de qualquer prática corporal, a fim de conhecer seus significados originais e o seu percurso histórico de transformação, poderá conceder, tanto ao professor quanto aos alunos, dados pertinentes para a análise crítica dos processos de subordinação que marcam as relações de poder (NEIRA, 2016b, p. 27).

Os Estudos Culturais nos ajudam a entender como os sujeitos são regulados e governados no interior da cultura. Esse movimento teórico tem profunda importância para entender como a linguagem e a cultura entram no centro do debate e regulam nossas vidas através de diferentes pedagogias culturais (aqui o currículo) e influencia fortemente nossa forma de viver, de agir e de olhar as outras culturas. Por isso, a importância de se pensar com os Estudos Culturais. Esse campo teórico nos fornece subsídios para entender como se dá os processos de identificação e diferenciação produzidas no interior da cultura. Embora a produção cultural dos diferentes grupos e as práticas corporais carregam seus significados, outras culturas ao lançarem seus olhares sobre as demais farão uma interpretação que muitas vezes acaba sendo distorcida e preconceituosa (NEIRA, 2016b).

Quando sua cultura é contemplada, os significados são disseminados de uma forma “positiva”, ao contrário, geram muitas vezes uma produção discursiva que inferioriza tanto a prática corporal quanto os representantes dela. Os Estudos Culturais nos ajudam a entender todo esse processo que faz com que determinadas culturas sejam



significadas de uma forma ou de outra no interior da cultura por meio de diferentes textos e relações de poder.

É com este sentido que o currículo da Educação Física pode ser concebido, assim como a cultura mais ampla, como campo de luta pela validação dos significados atribuídos às práticas corporais e a seus praticantes. Enquanto algumas têm sido historicamente esquecidas ou desqualificadas, outras têm sua presença legitimada e exaltada durante as aulas. Algumas danças ou brincadeiras populares encaixam-se no primeiro caso, enquanto certos esportes euro-estadunidense (NEIRA, 2016b, p. 4).

A linguagem corporal que caracteriza as práticas corporais e seus códigos não está disponível a todos os leitores, sua leitura se restringe aqueles que dispõem de elementos para sua interpretação, por isso, a dificuldade para ler determinadas práticas. Também por isso que são diferentes os significados das práticas corporais com menos evidência, como truco, batuque de umbigada e maracatu. Sendo assim, “[...] a Educação Física inspirada nos Estudos Culturais será “um espaço privilegiado para a socialização, ressignificação, e ampliação da linguagem corporal.” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 18).

Embora o desejo dos diferentes currículos de Educação Física possam ser iguais, os efeitos são totalmente distintos. No início com os métodos ginásticos a ação do movimento e dos exercícios miravam a manutenção do corpo e o controle das doenças. Depois, com a chegada dos esportes, os currículos esportivista, desenvolvimentista, psicomotor, da saúde renovada, crítico emancipatório e crítico superador deram outro tom e começaram a utilizar o movimento como meio para desenvolver habilidades, competência, modelos hegemônicos de saúde ou conscientizar os sujeitos sobre a condição de exploração via práticas corporais, validando sempre o conhecimento científico como única cultura em detrimento das outras.

No currículo cultural o objetivo é tematizar as práticas corporais como elemento da cultura, o que importa é saber de onde vem o nosso pensamento, em outras palavras, o porquê pensamos isso ou aquilo sobre as práticas corporais e seus representantes. E entender que as práticas corporais carregam as marcas identitárias dos grupos que as produziram. É nesse processo que o currículo cultural deseja objetivar, sujeitar e subjetivar para a formação de pessoas que possam viver em uma sociedade menos desigual. Então, o currículo cultural coloca em movimento os significados atrelados às práticas corporais, e, por meio de princípios e procedimentos, questiona, analisa e

propõe a criação de outros significados sobre elas. O currículo cultural é um texto da cultura, nesse sentido, é prática de significação.

## 1.6 A CULTURA CORPORAL E AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS

“Coisa de macumbeiro”, “Brincadeira de veado”, “Futebol não é para as meninas”, “Vai brincar de boneca” e “Rebola, bandida”. Esses são alguns dos muitos significados que os estudantes proferem na escola quando os professores optam em tematizar as práticas corporais não hegemônicas. É muito comum ao iniciar o estudo em sala de aula os alunos olharem para a manifestação escolhida e atribuírem significados para as práticas corporais e seus representantes que, em geral, foram produzidos por diferentes discursos acessados ao longo da vida, são as suas *representações culturais*.

Mesmo que as representações sejam fluidas e provisórias, como aqui defendemos, suas mudanças não acontecem de um dia para o outro. A construção social do que significa ser negro foi fruto de um processo histórico que remonta a chegada desse grupo ao Brasil, perdurando até hoje a sua condição subjugada e as intensas investidas em todos os elementos de sua cultura pelos grupos que detêm o poder, no caso, os brancos.

Embora sua constituição esteja imersa em significados que a produzem como inferior, algumas práticas corporais desse grupo cultural foram sendo representadas culturalmente de formas distintas ao longo dos anos. Por exemplo, o samba, a capoeira e o rap já foram mal vistos e significados de forma inferior. Depois de uma longa trajetória marcada por preconceitos, essas práticas corporais passam a ser vistas de outra maneira. Diferente do funk que ainda é significado como algo subversivo, que leva ao uso de drogas e à prostituição.

Atribuir uma conotação inferior a tal prática corporal também ajuda a produzir uma representação sobre o grupo que a pratica e, conseqüentemente, contribui com processos de exclusão e inúmeras possibilidades de esses grupos sofrerem algum tipo de violência. Inversamente, as práticas corporais de outros grupos não são citadas da mesma maneira. Por que será que o golfe, o tênis e o *ballet* são significados positivamente? Por que, com frequência, o xadrez que é narrado como uma prática corporal que leva ao desenvolvimento de habilidades cognitivas?

É muito fácil de identificar essa maquinaria, se quem tem o poder de narrar, tem o poder de disseminar os significados, os grupos que estão no poder facilmente vão

disseminar aquilo que lhes convêm, afinal, de onde vêm essas práticas corporais? Quem as produziu e reproduziu? O golfe e o funk foram criados pelo mesmo grupo? Por que é tão chique jogar tênis?

A construção social da identidade e da diferença é um processo que reverbera também nas práticas corporais, elas são passíveis de significação a todo momento, onde quem detém o poder de narrar o que é diferente o posiciona de determinada maneira produzindo sua representação. Esse processo que opera em todo o tecido social é fruto de relações de saber e de poder e seu efeito é fazer com que os sujeitos sejam governados para pensar a partir do saber-poder dos grupos que mantêm sua hegemonia.

Ao longo da história, as mulheres foram representadas como fracas, sensíveis e menos habilidosas para certos postos de trabalho, enquanto os homens foram citados como fortes, competentes e trabalhadores. O resultado desses regimes de verdade é fácil de ver no cotidiano. Alguns dados demonstram que o fato do sujeito ser mulher provavelmente poderá acessar o mesmo trabalho ganhando menos que o homem, mesmo que o trabalho não utilize nenhum atributo impossível de ser feito por esses corpos distintos. Quando se fala em mulheres transexuais as coisas pioram ainda mais. Para cada ponto de apego outras significações diferentes são colocadas em ação, sendo mais inferiorizadas e conseqüentemente jogadas à margem. Nesse sentido, é diferente ser mulher branca e rica de ser mulher branca pobre, ou mulher rica negra, de mulher pobre negra e transexual.

As práticas corporais carregam os signos das diferentes culturas e, quando são contempladas no currículo, são significadas pelos sujeitos da educação de acordo com os discursos que acessaram sobre elas. Foi o que aconteceu em certa ocasião quando procurei ouvir a voz das meninas em uma escola particular que havia acabado de ingressar e incluir no currículo aquilo que elas gostavam. Ao definir que naquele momento a voz delas seria reconhecida no currículo, os meninos se recusaram a entrar na sala de aula, pois para eles a experiência feriria a sua masculinidade: “Professor isso é coisa de veado!” (NEVES, 2009).

Em outro trabalho, agora tematizando o funk, a resistência se manifestou por outros atores do currículo, para alguns professores e parte da equipe de funcionários da limpeza, estudar funk na escola era um absurdo, porque “a escola não foi feita para isso”, alguns pais vieram com a Bíblia embaixo do braço, preocupados com a educação de seus filhos e com medo de se tornarem pessoas ruins como decorrência dessas aulas (NEVES, 2011).

Não poderia ser diferente, trazer os saberes das culturas subjugadas para dentro do currículo é uma questão política que envolve poder, pois o currículo é um território em disputa. Historicamente, a escola não foi pensada para validar os saberes dos grupos minoritários e quando adentram o currículo causam estranhamentos e resistências de várias origens. O que podemos perceber ao longo da história da Educação Física brasileira é que seus currículos sempre estiveram alinhados aos ditames da burguesia, da ciência positivista, de determinada cultura branca, da elite, euro-estadunidense.

Imersos nesses currículos os sujeitos da Educação foram sendo subjetivados a pensar que ser magro, forte, rápido e habilidoso é a única opção, ou seja, a identidade. Logo, são sujeitados ao discurso de quem exercia o poder e objetivados a serem governados para validar determinada cultura. Embora as aulas de Educação Física sejam apenas uma entre tantas possibilidades de interagir com um infindável emaranhado de narrativas, estão postas em questão as demandas e as necessidades de se viver em uma sociedade pós-moderna com a presença de diversas culturas no mesmo território. Então, como pensar em um currículo menos desigual, menos fascista, menos daltônico, que contribua para as pessoas viverem em igualdade as suas diferenças? Como podemos agir no governo dos vivos e contribuir para uma sociedade onde as injustiças sejam repensadas? Como podemos pensar um currículo de Educação Física que dialogue com as culturas que foram historicamente subjugadas? Será que em tempos pós-modernos nossa área pode lutar ao lado de quem está à margem?

Para os Estudos Culturais, a questão das representações culturais se torna importante para pensar como é construída a imagem do Outro, aquele que está à margem, aquele que não está no centro. A utilização do termo representação vem ocorrendo em diferentes campos teóricos. É muito comum as pessoas na área da educação utilizarem o termo de forma genérica, o que ao nosso ver, estabelece uma confusão. Mesmo que destrinchar de forma profunda o termo não seja objeto de nossa preocupação, o que faremos nesse momento é uma conversação a partir das ideias de Wortmann (2002), para fortalecer o entendimento sobre o conceito ancorado no campo teórico dos Estudos Culturais. Afinal de contas: O que queremos dizer quando falamos sobre representação?

A autora cita alguns estudos sobre a temática para explicar que o termo vem sendo utilizado por diferentes campos teóricos como a Psicologia, Filologia, Linguística, Etnologia, Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Didática. Apoiada nos estudos de André Giordan e Gérard De Vecchi (1996), ela defende que nessa ampla

apropriação por diferentes áreas existe uma frouxidão sobre o conceito. E nos ensina que em educação circulam termos como representações mentais, representações sociais e representações culturais.

A utilização da expressão representações mentais é frequente em educação quando falamos de teoria de aprendizagem e tentamos entender como o cérebro age no momento do aprendizado. Sendo assim, podemos afirmar que hegemonicamente o que vem sendo mais utilizado são as teorias da psicogênese que apoiam seus alicerces nos estudos de autores como Jean Piaget.

Já o uso do termo representação social tem ocorrido principalmente na Educação Ambiental. Apoiados no pensamento de Serge Moscovici, estudioso na área da Psicologia Social, as argumentações nesse campo nos ajudam a entender como se institui uma realidade social e como isso interfere na compreensão dos indivíduos sobre o mundo e suas condutas. Desse modo, enquanto a representação mental tem a ver com o desenvolvimento intraindividual, ou seja, como as pessoas processam a informação, na representação social, se apresenta como um meio termo entre os processos psicológicos e o meio social.

Para os Estudos Culturais, a representação cultural é parte no processo, o conceito está ligado a uma cadeia discursiva que nos ajuda a construir a imagem sobre o outro. É por meio de linguagem, da realidade e da representação que esses sistemas ajudam a construir a maneira como vemos o mundo. Assim, pensar a partir desse campo é entender que esse processo é construcionista e que os sistemas linguísticos que produzem a identidade e a diferença são processos abertos e em constante movimento. Por isso que a capoeira antes já foi criminalizada e hoje é reconhecida como patrimônio imaterial do povo brasileiro.

Ampliando o entendimento sobre esses conceitos, podemos afirmar que identidade e a diferença são criações da linguagem. O sistema linguístico funciona por processos de diferenciação, ou seja, um signo, funk, só funciona porque difere de outros como o rap e outras danças. Diferente de outras teorias da linguagem, para esse campo, a maneira como concebemos um signo em detrimento de outros é fortemente definida pelo poder que determinados grupos exercem na cultura. Assim, tanto a identidade quando a diferença depende uma da outra para se fixarem: ser negro ou ser mulher é uma condição que só conseguimos entender porque diferem de branco e homem. (SILVA, 2007).

Entretanto, o signo não é uma coisa concreta, mas é uma marca, um sinal, e um signo não é uma presença. Em tempo, “[...] a coisa ou o conceito não estão presentes no signo.” (SILVA, *ibid.*, p. 78), o que se chama de metafísica da presença. Com base no pensamento de Jacques Derrida, aquele autor explica que é necessário a ilusão, afinal, o signo está no lugar de outra coisa. Sendo assim, “[...] o signo carrega sempre não apenas o traço daquilo que ele substitui, mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, da diferença.” (SILVA, *ibid.*, p. 79).

Nesse sentido, o signo é sempre adiado numa cadeia infinita de significantes. Se a gente tenta definir o que é dança do ventre ou qualquer outro signo, caímos em um processo onde passaremos infinitamente definindo o conceito sem conseguir chegar a uma definição. A linguagem depende dessa monstruosidade, um fantasma com suas assombrações. Em outras palavras, um signo só é o que é porque ele não é outro e nem aquele outro (SILVA, 2007).

Influenciado por meio de intensos processos de relação de poder, o sistema linguístico funciona produzindo diferentes efeitos como de inclusão e exclusão. Nesse jogo, práticas corporais de grupos que estão no poder adentram no currículo de forma menos tensa. Nenhum professor será questionado se suas aulas privilegiarem o futebol ou o basquete, algo bastante distinto talvez aconteça se eleger como temas os jogos de cartas ou o boxe. Nesse processo, os signos futebol e basquete, enquanto as demais que fazem parte das manifestações inferiorizadas serão significadas como a diferença em função dos grupos que as produzem e reproduzem (apostadores, classes populares etc.), sofrendo com o processo de exclusão.

Outro sistema que funciona no ato discursivo tem a ver com os sistemas classificatórios. Na área da Educação Física, as práticas corporais como caminhada, musculação e exercícios de alongamento são classificadas como boas mediante alusão aos benefícios para a saúde. Tematizar pipa ou maracatu podem ser classificados como coisas ruins, em função da sua ligação com questões ilícitas (o uso do cerol) ou religiões da tradição afro-brasileira.

Dividir, excluir, incluir, classificar, são binarismos que trazem à tona sempre duas classes polarizadas. As hierarquias e classificações que inferiorizam algumas práticas corporais estão atreladas a sistemas de diferenciação, enquanto que o oposto está ligado à identificação. As relações de poder se ordenam nesse processo entre um e outro, entre nós e eles. *Ballet* e funk são bons exemplos. Podemos identificar o que é

valorizado e rejeitado na cadeia discursiva que as envolve, o que é visto como a identidade ou diferença.

Problematizar esse binarismo é questionar as relações de poder que atuam nesse processo e produzem exclusão, violência e até morte. As redes sociais publicam cenas de policiais invadindo bailes funk e, em um ato de covardia, acabam com o fluxo espancando e prendendo indistintamente. Não o fazem ao acaso, trata-se de uma forma de operar a partir da representação. Por isso, o conceito se torna central no debate educacional, afinal, são influenciados pela representação cultural que agimos no mundo (SILVA, 2007). Em meio a esse campo de luta que é a cultura, quem tem o poder de representar tem o poder de definir a identidade e a diferença.

Não é à toa que no processo de citacionalidade as práticas corporais que estão à margem são narradas em meio a notícias que veiculam aspectos vistos de maneira negativa, enquanto as outras são representadas por discursos que aludem a vantagens, benefícios, aprendizagens, sucesso, glória, fama etc. Por isso, a definição do tema de estudo nas aulas de Educação Física, ao mesmo tempo em que é um ato pedagógico, é um ato político, pois dele dependerá o modo como os estudantes acessarão e problematizarão as representações.

Para os Estudos Culturais, os sujeitos observam as coisas a partir dos discursos que acessaram nas diferentes pedagogias culturais disponíveis na sociedade. A repetição (negativa ou positiva) pode ser interrompida e o currículo pode ajudar a reconhecer o Outro e as suas culturas. O circuito de cultura que produz as representações sociais pode entrar em colapso quando o professor ajuda os estudantes a entenderem o processo de construção dessas estruturas, apoiado em uma pedagogia a favor da diferença, pode subverter e produzir outras representações culturais quando os estudantes atrelam determinados discursos às práticas corporais e seus representantes.

O currículo cultural de Educação Física se propõe a subverter a ordem dentro da maquinaria escolar e problematizar, desconstruir e produzir outras representações culturais, distintas daquelas que são fortalecidas e valorizadas no interior da cultura dominante. Mesmo que seja de forma provisória e cambiante, o currículo cultural fará o jogo de quem está marginalizado, seja qual for a relação de poder que o inferioriza. Sua posição política é a favor de quem sofre violentamente em uma sociedade que as desigualdades aumentam cada dia.

## CAPÍTULO 2 – DA ETNOGRAFIA E DA AUTOETNOGRAFIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Os métodos analíticos empregados pelos Estudos Culturais buscam diálogo em qualquer campo teórico que colabore para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular. Sua proposta pode ser vista como uma “bricolagem” de métodos de pesquisa (NELSON et al., 1995). Ao questionar as formas positivistas de produzir conhecimento, os Estudos Culturais valorizam “[...] o ato de ‘situar’ objetos particulares para análise [...]” (FROW; MORRIS, 2008, p. 321), recorrendo a múltiplas leituras de mundo para compreender como se constroem as representações atribuídas a qualquer prática cultural, no caso em tela, as manifestações corporais privilegiadas pelo currículo da Educação Física, bem como seus praticantes.

O projeto intelectual dos Estudos Culturais está sempre marcado, em algum nível, pela preocupação e envolvimento com as questões sociais,

[...] partindo do particular, do detalhe, de um pedacinho da existência comum ou banal, para então trabalhar no sentido de esclarecer a densidade das relações e dos domínios sociais que se entrecruzam e os permeiam (FROW; MORRIS, 2008, p. 327).

A bricolagem de métodos busca dar coerência aos posicionamentos político e epistemológico que inspiram a presente investigação. Kincheloe (2006) definiu a bricolagem como um modo de investigação multimetodológico que busca interpretar diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo fenômeno, confrontando-os com distintos referenciais teóricos. Em trabalho posterior, Kincheloe (2007) explica que o termo bricolagem é compreendido como o emprego de variados métodos e estratégias à medida que se tornam necessários no desenrolar do estudo.

A opção pela etnografia, nos moldes propostos por Denzin e Lincoln (2008), deve-se à necessidade de recolher as experiências curriculares dos participantes no exato momento em que ocorrem e por permitir o reconhecimento das representações que os sujeitos elaboraram acerca das situações vividas. Durante o caminho, foi necessário repensar a pesquisa, sensível a outros elementos que foram emergindo. Por isso, recorreremos à autoetnografia, que é uma espécie de autonarrativa, uma possibilidade de o sujeito narrar-se e emergir nessa cultura (BOSSLE; MOLINA NETO, 2009). A junção da etnografia com a autoetnografia permitiu ampliar as experiências didáticas com o currículo cultural.



## 2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os Estudos Culturais tendem a utilizar cada vez mais às técnicas de análise textual, empregar uma diversidade crescente de fontes, utilizar métodos de forma mais eclética e trabalhar com a problemática da relação entre o pesquisador e a prática cultural que está sendo investigada (FROW; MORRIS, 2008).

Nesta pesquisa, para uma compreensão mais apurada dos efeitos que o currículo pode gerar nos sujeitos da educação, foi realizada a observação participantes de aulas de Educação Física em escolas da rede pública de ensino do município de São Paulo, entrevistas semiestruturadas com estudantes e demais agentes no contexto da observação participante e coletados materiais que subsidiaram a ação didática (planos de ensino, diários de classe e atividades). Também, o professor pesquisador coletou informações de uma página secreta na rede social *Facebook* na qual se comunicava com os alunos. Buscando compreender o processo de significação empreendido pelos sujeitos diante dos conhecimentos abordados acerca da prática corporal, foi importante analisar como as atividades de ensino influenciam na marcação social que discursivamente produz a identidade e a diferença referentes às manifestações corporais e de seus praticantes.

A análise cultural foi a maneira escolhida para interpelar os discursos proferidos pelos estudantes no decorrer das aulas e por ocasião das entrevistas. Procuramos ouvir os sujeitos para conhecer suas visões e compreender os pressupostos que sustentam seus argumentos.

Além disso, outros elementos ajudaram na análise, quando algumas atividades de ensino foram utilizadas para que os estudantes pudessem se manifestar e, com isso, identificar a maneira que os deslocamentos discursivos aconteceram durante a tematização. Estes, de uma forma ou de outra, estiveram presentes na pesquisa, especialmente no diálogo de maneira informal, na narração dos estudantes e também nas pistas que os professores nos deram acerca dos acontecimentos das aulas.

Para Kincheloe (2006), a inter-relação do olhar do pesquisador com múltiplos olhares possibilita a produção do conhecimento de forma aberta e constante, ou seja, a bricolagem propõe que o conhecimento esteja sempre em transformação de acordo com o contexto e com as diferentes perspectivas sobre ele.

Como o próprio pesquisador é um professor que coloca em ação o currículo cultural de Educação Física, os significados produzidos pelos estudantes a partir das suas aulas, também se transformaram em objeto de análise. Assim, produzir conhecimentos a partir da própria prática pedagógica se aproxima da autoetnografia. O investigador, em certa medida, é sujeito da sua própria pesquisa, o que permite colher dados importantes sobre o entendimento do seu trabalho. Ele está imerso no contexto escolar, vivencia e faz outras leituras do cotidiano, além dispor de diferentes canais de comunicação com os vários atores do currículo, coisas que podem levar tempo para se perceber quando se está imerso em outra realidade e se tornam mais difíceis de conseguir.

A escolha da autoetnografia também propicia que o pesquisador produza registros mergulhado em diferentes sensações. Nesse sentido,

[...] é possível supor que a autoetnografia está fundamentada em requisitos que têm como base a descrição, a reflexão e a introspecção tanto intelectual quanto emocional não somente do autor, mas dos autores que atuam dentro de um contexto social ou cultural e do leitor que se apropria desses conceitos (BOSSLE; MOLINA NETO, 2009, p.134).

Os dados gerados permitem que o pesquisador realize uma interpretação e se posicione perante o próprio trabalho entretecendo suas análises com a literatura. Esse método se apresenta como uma alternativa importante para pesquisar a própria prática, compreender o próprio projeto, permitindo que o trabalho transforme seu relato em método científico ao sistematizar uma realidade subjetiva produzida em seu contexto de trabalho. (BOSSLE; MOLINA NETO, 2009).

A autoetnografia possibilitou-nos descrever nosso próprio relato e observá-lo, procurando distanciar-nos dele para analisá-lo com base no referencial teórico das teorias pós-críticas, realizando uma autoanálise e assumindo um posicionamento autorreflexivo, de modo a identificar por quais discursos nosso próprio pensamento se encontra atravessado e constituído. Além de produzir conhecimento de força inversa, ou seja, do chão da sala de aula para a academia, embora entendamos que inexistem fronteiras ou dicotomia entre teoria e prática.

A escolha por esse método nos parece importante para lidar com certa ruptura de elementos característicos quando se pensa em entrevista, entrevistado e entrevistador. O rompimento da barreira em parte da pesquisa pode ser um momento importante para

trazer outras contribuições que provavelmente não seria possível identificar quando estamos em outra posição de sujeito.

A autoetnografia diminui a relação e a tensão desse momento fatídico e estabelece conexões mais próximas com o momento da pesquisa, nesse jogo discursivo, a pesquisa se realiza a todo momento e permite que o pesquisador identifique gestos, olhares e diferentes textos que dão pistas para o entendimento do trabalho, em outras palavras, permite exorcizar alguns fantasmas e pensar outras possibilidades menos fidedignas e mais artísticas no momento da entrevista, no qual “[...] podemos pensar sobre os jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representação.” (SILVEIRA, 2007, p. 123).

Pesquisar a própria prática pedagógica e no final avisar os estudantes ou não sobre a pesquisa diminui a tensão e a necessidade de o entrevistado resistir a respostas de forma sutil, impostas por relações de poder entre entrevistador e entrevistado, professor e estudante, diminui a tensão na qual o entrevistado fica encurralado e acaba se apropriando de diferentes estratégias de fuga para escapar daquilo que o pesquisador deseja ouvir e que muitas vezes, induz a um jogo de cartas marcadas.

O campo teórico que atravessa esta pesquisa e o currículo cultural de Educação Física rompem com o desejo moderno de entrevistadores têm medo do silêncio, das fugas, dos desvios de assunto e dos subterfúgios para tentar, ao seu modo, lançar olhares para outros textos que compõem a cena da pesquisa e os emaranhados onde o poder se estabelece. Nas entranhas, nos burburinhos, nas fofocas, no desabafo, nas piadas, ironias e risadas que acontecem durante as aulas, até o silêncio é um ato político que agora poderá ser analisado.

A autoetnografia alinhada a diversos momentos de entrevista se apresenta como uma possibilidade interessante de percepção de sentidos, de efeitos discursivos e de momentos onde emergem diferentes significados e produzem-se outras identificações durante a prática pedagógica, a união desses procedimentos podem dar pistas para o que se quer pesquisar.

Na busca de trazer outras contribuições para a área e explorar outras possibilidades, optamos em acompanhar outros professores que afirma colocar o currículo cultural de Educação Física em ação. Para compor a colcha de retalhos, para entender o contexto da pesquisa e observar mais de perto, recorreremos à etnografia. Esse procedimento se apresenta como uma alternativa interessante para substituir métodos desgastados, tipologias massificantes e quantitativas, o método etnográfico tem sido

frequentemente utilizado por pesquisadores de diferentes áreas, como em Educação e Educação Física. Pode ser utilizado, ainda, o termo inspiração etnográfica porque alguns etnógrafos defendem que para fazer etnografia é preciso adotar um tipo de protocolo com tempo e análise diferentes da adotado na presente pesquisa.

Essa maneira de pesquisar tem se mostrado importante porque “[...] o ponto de partida desse método é a interação entre pesquisador e seu objeto de estudo” (FONSECA, 1998. p, 58). Nela, a análise com ênfase no cotidiano e na subjetividade revela uma possibilidade para se pesquisar o efeito do currículo nos sujeitos da educação. O autor defende que método etnográfico além de ser importante para a compreensão do mundo intelectual, fornecendo pistas interessantes para pesquisar a sala de aula e o currículo em ação.

Embora a comunicação na sala de aula seja entendida por todos, ou seja, de um modo geral as pessoas falam as mesmas palavras e isso é importante, existe na comunicação pela linguagem elementos que são mais complexos. Os discursos, gestos e olhares que os estudantes lançam para as práticas corporais podem dar indícios para entender como as relações de poder e a produção discursiva sobre o Outro têm produzido diferentes efeitos e como o currículo cultural pode contribuir para produzir outras formas de identificação. Afinal, se o movimento comunica algo, é uma linguagem, imerso em uma cultura, o pesquisador pode fazer leituras do professor que propõe a tematização de uma prática corporal e do estudante no momento em que gesticula, comunicando o que pensa sobre a manifestação que será investigada.

Nesta pesquisa, observamos estudantes, professores<sup>14</sup> e outros atores que estão presentes no currículo em ação, que participaram das aulas de Educação Física. Foram palco das nossas observações as experiências realizadas em quatro instituições públicas de Educação Básica, duas escolas municipais de Ensino Fundamental, uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio e um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos administrado pela Secretaria Municipal de Educação. Este, situado no bairro do Capão Redondo (Zona Sul), enquanto as demais se localizam, respectivamente, nos bairros da Vila Maria (Zona Norte) e do Jardim Esther (Zona Oeste), e no Jardim Ângela (Zona Sul), todas na cidade de São Paulo.

Lançamos nossos olhares a partir de um determinado campo teórico para entender como os discursos presentes na fala dos estudantes produzem diferentes

---

<sup>14</sup> Após a explicação dos objetivos e métodos utilizados na pesquisa, todos os envolvidos manifestaram sua concordância em participar.

formas de ver as práticas corporais e seus representantes, e como a prática pedagógica pode ampliar as possibilidades de significação, produzindo outras formas de ver as culturas. Por isso, a possibilidade de realizar pesquisa em contextos diferentes é importante. Afinal, o pesquisador

[...] ao reconhecer que existem outros “territórios”, ele enxerga com maior nitidez os contornos e limites históricos de seus próprios valores. Descentrando o foco de pesquisa dele para o outro, ele realiza *le détour par le voyage* — e só assim, completando o processo com a volta para a casa, alcança a reflexividade almejada (FONSECA, 1998, p. 65).

Nesses encontros, o pesquisador atento às diferenças analisa diferentes discursos para o entendimento da realidade daqueles contextos. Mesmos que estas sejam provisórias e cambiantes, são discursos que produzem vontades de verdade. Cabe ao pesquisador criar possibilidades de diálogo entre elas.

O próprio processo de desconstrução das representações culturais levado a cabo pelo currículo cultural apresenta uma ferramenta importante para o pesquisador analisar o contexto e entender a realidade da produção discursiva como fruto das relações de poder. Assim, alguns procedimentos didáticos característicos da proposta empregados pelos professores ajudam na realização da pesquisa.

Mesmo assim, como cada caso é um caso, isso somente faz sentido quando o pesquisador se apropria de métodos de outras áreas e ousa, criando possibilidades de análise, ainda que o método possa não ser aquele posto em ação pelos antropólogos e, de fato,

[...] provavelmente não poderá cumprir o método etnográfico ao pé da letra. Não terá a disponibilidade para passar horas a fio fazendo observação participante. (Muitas vezes, seu contato com o “nativo” é confinado à sala de aula ou consultório.) Não terá o luxo de passar “incógnito” entre seus nativos. Entretanto, poderá tomar de empréstimo alguns dos elementos descritos aqui — o estranhamento, a esquematização, a desconstrução de estereótipos e a comparação sistemática entre casos para chegar a novas maneiras de compreender seus “clientes” e interagir de forma criativa com eles (FONSECA, 1998, p. 76).

Nesse ato de criação que aproxima a presente pesquisa da Antropologia, transportando-a para o campo da educação, que o método da pesquisa etnográfica se torna uma possibilidade importante de diálogo. E demonstra um movimento de se repensar os limites que muitas vezes os métodos apresentam, por serem pensados em

determinados tempos e locais distintos, nos quais a cultura se modifica constantemente. O que a nosso ver se torna positivo por dois motivos. Primeiro porque o que foi inventado deve ser usado e se for uma escolha do pesquisador no ato da pesquisa, também é uma decisão política. Segundo, porque alguns pesquisadores sentem a necessidade de se apropriar de outros métodos e devem fazê-lo, mesmo sabendo das condições impostas por outros campos do conhecimento para o uso de métodos próprios. Afinal, nesse processo já não é mais isso e nem aquilo, mas um método híbrido, que pode ser utilizado com outra potência, uma etnografia “original”.

Em tempo, os estudos sobre os efeitos do currículo ainda são recentes e há muito que pesquisar no campo educacional. Afinal, se existem outras visões de sociedade, como descrevemos em outros momentos deste trabalho, e se a literatura apresenta três tipos de teorias curriculares e cada uma delas contribui na formação de sujeitos diferentes, precisamos entender mais os efeitos do currículo e como contribuem para formar ou produzir realmente o modelo de sujeito que queremos formar.

Nesse sentido, a pesquisa de inspiração etnográfica não se reduz apenas a descrever, registrar e relatar os fatos no momento da pesquisa, mas está imersa na construção dos dados, apresentando os efeitos do currículo e seu caráter político de mudança. E mesmo que a pesquisa apresente a flexibilidade e a possibilidade de se apropriar de outros métodos mais abertos alguns procedimentos serão adotados no ato da pesquisa, já que,

[...] há procedimentos recorrentes na prática etnográfica que devem ser considerados, como o processo de rotinização do trabalho de campo, que é certamente algo que ajuda substancialmente o pesquisador nessa tarefa, a leitura de outras etnografias, a revisão da literatura sobre o tema, a elaboração do seu projeto, do seu cronograma, assim como o diário de campo, que adquire certamente uma centralidade na pesquisa etnográfica (OLIVEIRA, 2013, p. 174).

Por isso, na presente pesquisa escrevemos um diário de campo, no qual anotamos, durante a observação das aulas, discursos, questões lançadas pelos participantes e tudo aquilo que os estudantes disseram sobre as práticas corporais e seus representantes.

Outras formas de registro foram utilizadas quando os professores organizaram atividades de ensino, como a escrita dos estudantes, na qual é possível observar a materialização de determinados discursos. Esse procedimento gerou momentos interessantes de aproximações e distanciamentos daquilo que estava sendo produzindo,

permitindo identificar efeitos sobre os estudantes e professores pesquisados, ou seja, alguns possíveis efeitos do currículo.

Depois realizar os registros das aulas produzimos textos em forma de relato de experiência. Esses documentos foram confrontados com a teorização cultural, levando em consideração como categoria de análise os procedimentos didáticos do currículo cultural.

## 2.2 ANÁLISE CULTURAL

Para interpretar os dados da pesquisa optamos pela análise cultural. A escolha se faz pela contribuição que o método pode oferecer para o campo que esse trabalho se sustenta, os Estudos Culturais. Além do rompimento com o cânone que sempre esteve presente nas ciências positivistas, o deslocamento gerado por esse movimento teórico permite que a cultura seja analisada nos diferentes locais.

Como já descrevemos em linhas anteriores, para os Estudos Culturais, a cultura é o elemento central que constitui nossas vidas (HALL, 1997). É por meio dela que as pessoas vão aos poucos sendo inseridas e vão aprendendo o que devem ser, em outras palavras, é por meio da cultura que as pessoas vão constituindo suas identidades e dando significados às coisas do mundo.

Nesse movimento, tudo aquilo que se faz presente age como pedagogia. Silva (1999) descreve que esse movimento é fortemente influenciado pela “virada cultural”, como filmes, igreja, televisão, novelas, escola, teatros, visitas, *slam* e sarau, os quais agem como formas de educação, isto é, também são pedagógicas. Logo “[...] se a cultura é vista como pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural.” (SILVA, *ibid.* p.139).

Sendo assim, o trabalho científico também passa a analisar os diferentes locais que constituem a vida das pessoas utilizando qualquer artefato que possa influenciar na constituição das identidades. Para os Estudos Culturais, pouco importa se o objeto analisado possui protocolo de validação ou não, tudo que está na cultura é passível de análise.

Desde o seu surgimento nos anos 1950, na Inglaterra, os Estudos Culturais vêm se debruçando sobre as mais diferentes práticas culturais. No Brasil, principalmente na área da educação, diferentes pesquisadores realizam suas pesquisas a partir desse campo que se torna cada dia mais potente para se pensar a educação na contemporaneidade.

O currículo escolar, bem como os diferentes sujeitos, contextos e práticas e que envolve, é um artefato importante para se analisar sob a ótica dos Estudos Culturais. O caminho traçado pelos estudantes durante a escolarização obrigatória age fortemente na formação dos sujeitos, basta lembrar o longo tempo de permanência na instituição.

Nesse processo a linguagem, a cultura e o poder são centrais, o que está em jogo e a significação que vai sendo constantemente desestabilizada e deslocada por diferentes discursos. Os estudantes diariamente são subjetivados, os discursos que acessam nos mais diferentes locais da sociedade produz vontades de verdade sobre as coisas da vida, no caso em tela, as práticas corporais e seus praticantes.

Sendo assim, a análise cultural pode contribuir porque, “[...] cabe, agora, examinar um pouco mais detidamente as relações entre linguagens, representações, produções de significados (e) discursos.” (WORTMANN, 2002, p.78). Esse procedimento pode trazer informações importantes para se pensar o efeito do trabalho pedagógico.

A linguagem tem um papel importante porque é por meio dela que as pessoas interagem através de um complexo sistema de signos, sem ela não seria possível a comunicação. Ademais, é o que dá sustentação ao diálogo e permite que os sujeitos interpretem o mundo de uma determinada maneira.

A sala de aula nos oferece inúmeros indícios sobre o fato. Embora as pessoas se comuniquem por signos, sua constituição, seu interior é fortemente marcado por diferentes culturas. No encontro letivo, nem tudo é igual, os significados que emergem durante a tematização de uma dada prática corporal podem suscitar narrativas preconceituosas ou elogiosas sobre o mesmo signo. Nesse movimento não podemos deixar de analisar as relações de poder que estão impregnadas na linguagem, na interação com o outro.

A análise cultural não se resume a descrever o trabalho como um campo passivo traduzido em meros registros. Apoiada na noção de representação cultural de Hall (1997), esse método permite analisar os diferentes circuitos de significação colocados em ação. Torna-se central o entendimento de como os significados e as práticas são construídas no discurso e, como o poder e a linguagem regulam condutas e ajudam a construir representações produzindo diferentes sujeitos. A questão da análise cultural, segundo Wortman (2002), é “penetrar nas linguagens” e “garimpar” os significados em uma multiplicidade de textos.



Ao se aventurar por esses campos não pretendemos desocultar ou denunciar o que supostamente possa estar escondido, o que se buscou com este trabalho foi simplesmente praticar Estudos Culturais como sugerem diferentes autores. Nesse campo teórico, os discursos não estão ocultos, estão em todos os locais produzindo diferentes efeitos de regulação e de resistência. Sendo assim, os Estudos Culturais nos ajudam a entender como a hegemonia se dissolve em todos os pontos de apego que constitui a identidade dos sujeitos e nos dá subsídios para pensar outras formas de ser e viver.

A análise cultural tem um caráter político, o que faz com que o analista se ocupe do contexto sócio-histórico particular em que se insere, mobilizando “[...] recursos teóricos e empíricos disponíveis para começar a construir respostas.” (MORAES, 2015, p. 7) Diante disso, os potenciais resultados buscam consolidar o que foi observado em campo para comunicar de maneira analítica do contexto social (OLIVEIRA JUNIOR, 2017).

### **2.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Ao realizar uma breve reflexão sobre os registros das aulas e daquilo que observamos em campo, compreendemos que as significações proferidas pelos estudantes relacionadas às práticas corporais e seus representantes, tematizadas nas aulas de Educação Física, apresentaram um movimento de polissemia, de ampliação dos significados.

Entendemos que esse efeito se caracteriza de forma positiva, dado o campo teórico que sustenta a pesquisa e a posição política adotada em relação aos efeitos do currículo. Se não fosse assim, os referenciais teóricos sofreriam sérios questionamentos.

É esperado que essa visão sobre os efeitos do currículo seja realizada dessa maneira. O currículo cultural está apoiado no pensamento pós-moderno e, nesse sentido, o resultado não poderia ser outro. Diante disso, procuramos escapar dos desejos da modernidade quando aguardam que os efeitos das aulas ocorram para todos e da mesma maneira.

O ato de significar uma prática corporal e seus representantes está atrelado a uma cadeia de enunciados que extrapola os discursos acessados somente no currículo escolar. As representações culturais são produzidas discursivamente pelas diferentes pedagogias disponíveis na sociedade e esse processo ocorre em meio a relações de poder.

Reconhecemos, também, que os olhares lançados para os acontecimentos das aulas estão contaminados pelo campo teórico que sustenta nossa ação pedagógica e política. Diante desses limites, procuramos identificar algumas marcas e traços deixados durante as aulas sob minha responsabilidade e dos professores participantes do estudo, para então realizar algumas análises.

Os discursos que circularam nas tematizações analisadas permitiram identificar que o processo de significação colocado em ação, e que constitui o objeto desta pesquisa, ocorreu de maneira diferente do que se poderia imaginar.

Contrariando os resultados de pesquisas anteriores (NEIRA, 2014, 2015 e 2016c) que afirmavam que os efeitos do currículo cultural decorriam do processo de desconstrução, promovido em momentos pontuais, pude identificar que, desde o início da tematização, os significados atribuídos pelos estudantes sobre as práticas corporais sofrem diferentes deslocamentos discursivos.

No período em que estive<sup>15</sup> imerso no campo deparei-me com diferentes narrativas proferidas até mesmo durante os momentos em que os professores mapeavam o universo cultural corporal da comunidade. As significações que emergiam na realização desse procedimento didático reverberavam o estranhamento dos estudantes quando o tema escolhido lhes causava incômodo. Podemos dizer que o ato de se incomodar e significar o objeto de ensino logo de início caracteriza uma fisgada, um deslocamento daquilo que estava naturalizado.

Somente podemos entender os efeitos do processo de significação se tivermos ideia sobre quais posições de sujeito esse sistema apresenta, assim como, nosso posicionamento em seu interior. Pois, “[...] a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.” (WOODWARD, 2007, p. 17).

Tidas como representações no interior da cultura, as práticas corporais produzem significados sobre os grupos culturais que as produzem e reproduzem. Logo, são passíveis de serem significadas de forma preconceituosa pelos demais. Na sala de aula, isso ressoa constantemente diante das diferentes leituras que os estudantes realizam. As

---

<sup>15</sup> A escrita do texto foi analisada em parceria com o orientador, portanto, o tempo verbal é usado de uma maneira e na escrita também aparece uma narrativa na primeira pessoa, por conta da autoetnografia realizada nas aulas do professor pesquisador.

significações que lhes são atribuídas narram a outra brincadeira, a outra dança, a outra luta, o outro esporte, a outra ginástica (e os seus representantes) dentro de uma cadeia discursiva, ajudando a dar sentido à maneira como olhamos a nossa e as demais culturas.

Observamos que no momento da enunciação do tema feita pelo professor, a linguagem entra em ação como ato político, dando início a uma tensão. Significar o maracatu como “coisa do demônio”, falar que os circenses são “maloqueiros” e “pobres”, que o futebol é “coisa de homem” ou que a luta é “briga”, são alguns exemplos de como os significados emergiram nas aulas observadas. Ademais, o silêncio e outros modos de comunicação também revelam um olhar sobre as manifestações corporais manifestando maneiras variadas de significá-las.

O ato de significar uma prática corporal logo no início da tematização pode produzir discursivamente significações distintas, dependendo de quem fala e das relações de poder envolvidas naquele contexto. Consequentemente, a luta pela significação tem início quando a comunicação se exerce.

O presente estudo permite afirmar que esse diálogo começa no mapeamento, tão logo os docentes anunciam aos estudantes qual será o tema. Isso ocorre porque eles têm contato com muitas representações da prática corporal. Uma vez iniciados os trabalhos, a diversidade de significados partilhada pela turma vem à tona, indicando várias possibilidades de conceber a manifestação em questão.

No CIEJA Campo Limpo, por exemplo, os estudantes reagiram da seguinte forma às primeiras imagens da capoeira:

“Que macumba é essa?”

“Isso não pode ser arte marcial, se precisar bater eles batem, a capoeira é luta, dança, esporte”.

As práticas corporais podem ser significadas de diferentes maneiras, inclusive com narrativas que apresentam um olhar de inferiorização. É o que faz surgir, no currículo cultural, a necessidade de debater, discutir e desconstruir esses discursos. Durante o mapeamento sobre o futebol realizado na EE Norberto Alves Rodrigues, o professor Felipe<sup>16</sup> lançou as seguintes questões:

“Com as experiências que vocês têm, o que os leva a falar do jogo?” “O que mais têm a dizer das experiências?”

---

<sup>16</sup> Os nomes dos professores são verdadeiros. Sua menção foi devidamente autorizada.

“O texto serviu de alguma coisa?”

“Dá para jogar no campo?”

“Saindo deste espaço, o futebol de rua tem árbitro?”

“Por que se chama pelada? Quem pôs as regras?”

Às quais os alunos responderam, levantando questões relacionadas ao investimento financeiro no futebol e às diferenças de gênero no esporte:

“Acho desnecessário gastar dinheiro com o futebol”.

“Acho futebol preconceituoso”.

“Porque não investe no feminino?”.

“E na Copa do Mundo, só tem jogo masculino!”.

“Nas Olimpíadas, as mulheres são as melhores”.

Embora o discurso dominante tente definir os significados do futebol como uma prática socialmente masculina, no trabalho analisado, os estudantes acabaram reconhecendo a participação de mulheres, tiveram contato com outros significados, sobretudo mediante a assistência de vídeos selecionados pelo professor.

Nas aulas que acompanhei percebi que os significados atribuídos às práticas corporais sofreram um tratamento de abertura, de “quebra”, de deslocamento das estruturas que constituíam a linguagem e seus significados. A citacionalidade exercida pelos docentes direcionou-se à desconstrução dos discursos que inferiorizam o outro, colocando em ação uma postura que vai além do binarismo, graças às atividades de ampliação que viabilizam o acesso a diferentes significados, privilegiando outros olhares.

Nesse movimento, o currículo cultural não deseja definir isso ou aquilo, se o futebol é jogo de homem ou de rico; se a capoeira é somente luta ou, também, jogo ou brincadeira; se o maracatu é macumba ou amor. Nesse processo de deslocamento discursivo, abre-se a possibilidade das práticas corporais serem ressignificadas de infinitas maneiras.

Na tematização do circo realizada na EMEF Dom Pedro I, os estudantes foram levados até o Centro de Memória do Circo. Posteriormente, pedi para responderem por escrito três questões sobre a saída pedagógica. Um dos grupos assim escreveu:

- 1) Circo não é só malabares, trapézio ou tecido, mas também é enfiar a espada pela garganta, andar em uma linha e também andar em bicicleta pequena e fazer números com cobras etc.;
- 2) As roupas de alguns palhaços e a maquete gigante mostrando a trajetória até chegar o circo montando barracas etc.;
- 3) As maquiagens as roupas e algumas atividades como andar numa linha só e em pé, andar de bicicleta pequena (Isabele, Jamile, Julia e Isabela<sup>17</sup>).

No trabalho observado na EMEF Roberto Mange, ocorreu o mesmo processo, as lutas tematizadas nas aulas do professor Alessandro tinham significados atrelados à macumba. Com as atividades de ensino organizadas, os estudantes puderam perceber que essas práticas corporais, em outras culturas, vinculam-se à cerimônia de casamento, ritual de respeito aos mortos, competição ou lazer. O professor adotou a precaução de não definir os significados, encerrando-os em uma única possibilidade de ser.

No CIEJA Campo Limpo, o maracatu era visto por alguns estudantes como “coisa do demônio”. Mas, durante a tematização, acessaram as concepções de amizade, amor, resistência, cortejo, coroação dos reis do Congo e cultura. Já a capoeira, no princípio significava como “macumba”, após o trabalho pedagógico passou a ser vista como luta, jogo, possibilidade de viver uma vida digna, mandinga, malícia, manha e diversão.

Identificamos durante a pesquisa a maneira como esses docentes abordaram as temáticas, levando em consideração as significações produzidas pelos alunos. Quando percebiam representações preconceituosas, enfrentavam-nas mediante a problematização. Na EE Norberto Alves Rodrigues, tão logo o professor Felipe percebeu a inquietação das meninas, assim se posicionou: “Está pegando a questão do gênero aqui, vou nortear por esse caminho”.

O professor Alessandro, da EMEF Roberto Mange, assim que percebeu a vinculação que os estudantes fizeram entre capoeira e uma visão preconceituosa das religiões de matriz africana, decidiu que abordaria o assunto. Na EMEF Dom Pedro I, durante a tematização das práticas circenses, os estudantes disseram que os palhaços eram “pobres” e que “viviam pedindo dinheiro na rua”. Uma aluna não mediu palavras:

---

<sup>17</sup> Os nomes dos estudantes são fictícios.

“Eles são assustadores. Fico com medo quando eles vêm chegando no farol”.

Decidi, então, problematizar as questões de trabalho e classe social. Na tematização do maracatu, significações similares foram apresentadas pelos alunos, que ainda convocavam o discurso religioso para se exprimir a respeito da prática corporal:

“Maracatu é coisa do demônio”.

“Eu não vou estudar essas coisas do demônio, não!”.

“Sangue de Jesus tem poder!”

No trabalho com as lutas, especialmente quando tematizada a capoeira, o discurso religioso permanecia. Ainda, as lutas eram associadas à violência:

“É religião, tem o kung fu!”

“Capoeira é macumba!”

“Professor? Luta machuca!”

“Professor, as pessoas lutam por vários motivos, é briga!”

Na ocasião, deu-se o seguinte diálogo:

“O que é macumba?”

“Se não é macumba é o quê?”

“Que ideia você tem sobre macumba?”

“Para fazer o mal, professor, teve um dia que fui ao shopping e no caminho vi aquela coisa lá cheia de ovo dentro, tinha farofa, pinga, vela”.

“Se eu vir isso na frente, eu chuto”.

“Para mim, macumba é um instrumento. O que vocês estão falando que é macumba pode ser uma oferenda de alguma religião afro-brasileira”.

Durante a tematização do futebol, feita a partir de um texto do escritor uruguaio Eduardo Galeano, o professor Felipe provocou:

“Com as experiências que vocês têm, o que os leva a falar do jogo?”

“O que mais têm a dizer das experiências?”

“Por que se chama pelada?”

“Quem pôs as regras?”.

Logo surgiram as primeiras falas dos alunos, relacionando o esporte ao investimento financeiro, ao reconhecimento social e às questões de gênero:

“Acho desnecessário gastar dinheiro com o futebol”.

“Futebol feminino não é reconhecido”.

“A mesma coisa (futebol feminino), mas não passa na TV”.

“Alegria que fica dentro de nós quando fazemos o gol”.

“O dinheiro que vem do clube para reformar os estádios, na Copa do Mundo, vem dos governos”.

“Acho o futebol preconceituoso”.

Como a linguagem é central nesse processo, a proposição exercida pelo currículo cultural, as atividades de ampliação instigam a circulação de significados atribuídos às práticas corporais, sobre o quais não se tem qualquer controle. Durante a tematização do circo, o debate ocorreu em torno dos artistas e suas características físicas. A alusão ao fato de serem “anormais”, como gigantes e anões, foi problematizada. Perguntei por que pensavam daquela maneira e os estudantes disseram que o objetivo era “atrair as pessoas”. Na tentativa de indagar essa representação, convidei uma aluna de outra turma e seu irmão, artistas circenses, para uma conversa com os estudantes.

É interessante observar que até os próprios representantes das práticas corporais marginalizadas estranham quando elas adentram no currículo. Muitas vezes se recusam a demonstrá-las ou fingem não saber nada. Antes da convidada partilhar seus saberes com os demais estudantes, ficou receosa. Quando perguntada sobre o fato em separado, disse que tinha medo de ser ridicularizada pela turma.

Como ela, alunos praticantes de determinados esportes se aproximam aos poucos até tomar coragem e conversar com o professor. Muitos observam e, de acordo com os códigos, sentem-se bem para falar. Enquanto outros silenciam e preferem não ter suas identidades associadas a certas significações culturais, com receio de que possam ser estigmatizados. Afinal, ainda no momento do mapeamento, quando o docente anuncia que uma prática corporal não hegemônica será tematizada e tenta extrair as significações dos estudantes, discursos preconceituosos aparecem, pois são várias culturas olhando para aquele texto, fazendo com que diferentes representações sejam exteriorizadas.

E o currículo cultural deseja justamente promover um debate acerca dessas representações. No trabalho realizado pelo professor Alessandro os estudantes acessaram outros significados sobre as lutas. O docente selecionou vídeos de modo a evidenciar como em diferentes sociedades e grupos as lutas exercem significados variados, como competição, confronto, defesa pessoal, necessidade de manter a forma física etc., e envolvem pessoas de diferentes idades, gêneros, classes sociais, etnias e condições físicas.

No momento em que escolhi tematizar maracatu utilizando imagens, pedi aos discentes que se posicionassem sobre o que viam. Eles associaram a prática cultural ao discurso religioso, visível nestas falas:

“Professor para mim isso tem a ver com religião.”

“Oxi, eu que não vou me meter com essas coisas aí!”

Para os Estudos Culturais, a representação é um traço. Nunca, o ato ou processo de significação determina o que uma coisa é. Não existe uma relação direta entre algo e a representação que lhe é atribuída. Uma representação não permanece intacta, ela jamais se define. É sempre adiada e, às vezes, severamente disputada de acordo com o circuito de cultura que está em jogo (WORTMANN, 2011).

Nesse processo, os significados são compartilhados por todos que estão imersos na cultura e com isso, aos poucos, são produzidos e intercambiados nas relações sociais, sendo a linguagem um dos meios por onde se dá essa ocorrência.

Por tudo isso é que se torna necessário atentar, quando do desenvolvimento de análises culturais, para os processos, os códigos, as estruturas, as convenções e as práticas em que se produzem diferentes sistemas de significação em instâncias de produção cultural como o cinema, a publicidade, a pintura, a



fotografia, as diferentes formas de literatura, as exposições dos museus, os laboratórios científicos etc. (WORTMANN, 2011, p. 158).

O currículo também é um artefato cultural importante na disseminação de significados. Santos e Neira (2016b), defendem que, nas aulas de Educação Física, as práticas corporais sejam abordadas enquanto temas culturais e afirmam que adotar esse procedimento possibilita incorporar radicalmente os saberes da gente, transformando-os em conteúdos, sem que seja necessário sequenciá-los ou ordená-los. Por meio da tematização, o conhecimento é tecido tal como uma rede, cujas ações didáticas, uma vez artistadas, conectam diferentes saberes, todos passíveis de produzir outras significações.

A maquinaria que constitui o currículo cultural fortalece o diálogo com outras formas de ser e viver. Destaco aqui a conversa que o artista circense Giovani entabulou com as crianças quando visitou a escola. Retomando o que haviam anotado em seus cadernos<sup>18</sup> na aula anterior, dispararam:

“Como você aprendeu a fazer malabares?”

“Há quanto tempo você pratica?”

“O que te satisfaz nessa prática?”

Giovani explicou que aprendeu através do *YouTube* e o que o satisfaz “Não é apenas o dinheiro, mas a felicidade de ver o sorriso das pessoas”. Ou seja, para ele, na sua intervenção, o significado do circo estava associado à felicidade. Por isso, preferia ter contato com elas depois que passavam do trânsito intenso, pois entendia que nesse momento o estresse poderia impedir o diálogo.

Durante a tematização da capoeira, um dos mestres, quando entrevistado pelos alunos, destacou que sofria pressão dos membros família, pois consideram que o trabalho com a capoeira teria pouco retorno financeiro. Informou aos educandos que um capoeirista profissional ganha até R\$ 5.000 por palestra ou curso. Mesmo assim, no Brasil, a capoeira permanece, historicamente, marginalizada e carregada de preconceitos, enquanto no exterior é mais valorizada. Até por isso aceitou o convite de falar sobre a prática cultural na escola.

---

<sup>18</sup> Nas aulas de Educação Física, cada estudante tem o seu caderno, que é utilizado para registrar as atividades de aula durante o estudo das práticas corporais.

No dia seguinte, a professora regente da sala relatou que tinha preconceito com o cunhado que “só queria saber de jogar capoeira” e, dessa maneira, não via uma perspectiva positiva no relacionamento dele com a irmã. No entanto, após presenciar o depoimento do mestre convidado, ela sugeriu que o cunhado também fosse chamado. Ele reforçou o posicionamento do colega quando explicou que muitos capoeiristas recebem convites para ensinar em outros países, sendo muito bem remunerados. Dias depois, a docente confidenciou que passou a ver o cunhado de outra maneira.

Quanto à marginalização e ao preconceito contra a capoeira, seus representantes relataram que são constantemente abordados pela polícia. O que faz pensar nos significados da capoeira atrelados à etnia, mas também à desvalorização da cultura brasileira em vista das culturas de outros povos.

“A capoeira é uma prática corporal brasileira criada pelos negros. Se você estiver passando de quimono na rua ninguém vai te abordar, se disser que treina jiu-jitsu, não sofrerá preconceito. A gente só valoriza o que vem de fora, de outro país”.

A maneira como os representantes de determinadas práticas corporais são significados também foi observado no presente estudo. Constatei que a sua entrada na escola pode causar desconforto aos sujeitos da educação. Durante a tematização do circo, por exemplo, ao receber a visita de um circense vestido de bermuda, camiseta regata e chinelos, a diretora referiu-se de uma forma preconceituosa ao olhar às suas vestimentas e alertou sobre os riscos de se trazer pessoas “estranhas” para o interior do espaço escolar.

O fato se repetiu com os estudantes. Ao deparar com um circense que usava *dreadlocks* no cabelo, os estudantes reagiram:

“Professor pelas roupas e cabelo achei que ele fosse do reggae!”

“Não imaginei que ele seria o palhaço”.

Os exemplos citados mostram como alguns significados culturais carregam cargas de preconceito e estereótipos. Neste caso, a aparência atuou como um marcador identitário. No primeiro caso, as vestimentas foram assemelhadas às das pessoas em

situação de rua. No segundo, o penteado se aproximava de pessoas que escutam determinado tipo de música.

As leituras que os estudantes e outros atores do currículo realizaram sobre os representantes das práticas corporais também foi definida pelos discursos que compunham o traço no momento do contato. De modo que “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído.” (WOODWARD, 2007, p. 18).

Os significados dependem de uma cadeia discursiva com a qual os sujeitos se relacionam durante a sua trajetória de vida. Esse olhar para as coisas e a maneira como vão significá-las estão relacionados aos locais onde transitam, às instituições a que pertencem, aos meios de comunicação de massa que acessam entre outros. Nestas condições, as relações de poder definem o olhar para o outro.

O contato com um dos artistas circenses causou deslocamentos discursivos até mesmo nos estudantes que o conheciam por vê-lo trabalhando no bairro. Inicialmente tido como um “cara estranho” e “maconheiro”, após a conversa na escola, passou a ser visto como um “cara bacana”.

Muito embora, como foi dito acima, o contato com outras significações se inicie ainda no mapeamento, é evidente que o procedimento didático da ampliação potencializa esse acesso. Na tematização do maracatu, a conversa com os brincantes do grupo Bloco de Pedra, permitiu aos estudantes conhecerem significados inimagináveis:

“Para nós, maracatu é amor, amizade, possibilidade de viver com pessoas de outras classes sociais, é resistência.”

Naquele dia, os próprios representantes problematizaram a narrativa de um educando, desestabilizando a representação que anunciara. No início da conversa o estudante pediu a palavra:

“Posso falar uma coisa? Para mim maracatu é candomblé!”.

Uma praticante do maracatu, então, mostrou um instrumento musical, chamando macumba, e perguntou se parecia com o que eles viam na rua, em despachos feitos por religiosos. Muitos responderam que não. Tomando cuidado para não reproduzir o mesmo preconceito, a brincante explicou que macumba não tinha a ver com as oferendas que são colocadas pelas pessoas nas ruas:

“Macumba é um instrumento de percussão. A macumba que vocês estão falando não é macumba, é um ritual, uma oferenda, é uma outra coisa. [...] Então eu acho difícil maracatu ser macumba, essa que vocês estão falando”.

O professor Felipe empreendeu a mesma ação política da linguagem ao selecionar vídeos de mulheres habilidosas com a bola nos pés, provocando outras narrativas nos estudantes.

“Nossa, joga melhor que a gente!”.

Há que se considerar que as representações pejorativas inicialmente apresentadas pelos estudantes não se dão ao acaso. Elas estão lastreadas nas experiências culturais. Enquanto a turma do professor Felipe praticamente não conhecia meninas que jogavam futebol como os meninos, os meus alunos consideravam os artistas circenses pessoas economicamente desfavorecidas porque atrelavam o local onde faziam as suas intervenções artísticas (nos semáforos da cidade) à mesma representação de pessoas em situação de rua. Isso tem um sentido, pois, na cidade de São Paulo, muitas pessoas nessas condições têm se apropriado da gestualidade dos malabaristas como uma forma de aproximar-se dos motoristas e pedir dinheiro. É possível que esse recurso empregado para sobrevivência atue na significação dos artistas circenses.

Outra maneira de fortalecer uma representação preconceituosa dos circenses ocorre quando as pessoas se dirigem às manifestações políticas contra a corrupção utilizando nariz de palhaço. Em geral, o artefato quer dizer que estão sendo enganadas, que estão sendo feitas palhaço. Esse gesto produz significados sobre esse grupo cultural. Inferiorização semelhante acontece quando a figura tatuada do palhaço associa a pessoa que a detém ao mundo do crime.

No trajeto de ônibus para a visita pedagógica ao Centro de Memória do Circo, ao observar pessoas fazendo apresentações de malabares nos semáforos, uma estudante perguntou:

“Prô, eu venho com a minha mãe aqui no centro e direto eu vejo os mendigos pedindo dinheiro no farol com bolinha nas mãos, eles são todos do circo, né?”.

Trazer os representantes das práticas corporais para dentro da escola pode levar os estudantes a conhecerem outros discursos sobre essas pessoas e suas culturas. Perguntando aos artistas circenses de onde vinham, quanto ganhavam e como viviam, acessaram os significados sobre suas culturas a partir das emissões que fizeram.

Num dos encontros, os alunos puderam entender mais sobre a relação que o artista tem com o trabalho e com o seu público. Ele relatou que mora no mesmo bairro onde fica a escola, em uma casa boa e disse para a turma que por filosofia de vida gosta de interagir com as pessoas. Explicou, também, que o dinheiro era um objetivo que o levava a trabalhar no semáforo, mas era não era o principal. Destacou para os alunos que o retorno profissional estava na satisfação de se comunicar com as pessoas e fazer amizades.

O outro artista que visitou a escola explicou que se formou em História. Enquanto artista circense, atuava em eventos e locais fechados, como festas de aniversário e intervenções em empresas. Relatou que já trabalhara nos semáforos, respeita bastante aqueles que o fazem, mas prefere outros locais.

Diante do contato com outras maneiras de ser e viver do circo, alguns estudantes observaram que ser circense não é pedir dinheiro na rua. Até pode ser, mas também, fazer amizades e trabalhar em outros locais. Viram que os circenses pertencem a outras classes sociais, não são obrigatoriamente pobres ou dependem da arte para sobreviver.

No trabalho pedagógico realizado no currículo cultural as significações atreladas aos representantes das práticas corporais são tensionadas à medida que travam contato com diferentes representações. Os brincantes que visitaram a escola em meio à tematização do maracatu explicaram que o cortejo lhes trazia recordações de familiares falecidos, além de coleguismo e resistência, pois associavam-no à luta dos negros escravizados no Brasil e às relações de amizade que construíam:

“Maracatu é amor”.

“Maracatu é coleguismo, é uma palavra que define também o que é isso para mim”.

“O maracatu é um momento de compartilhar, um com o outro, amor e resistência”.

As atividades de ensino elaboradas para hibridizar discursivamente as representações culturais também geram efeitos inesperados. Logo após elaborarem questões acerca do maracatu e assistirem a um vídeo sobre maracatu rural, estimei os estudantes a pesquisarem as respostas às suas dúvidas na sala de informática, recorrendo à internet. Uma aluna leu em um site que o maracatu estava ligado ao candomblé. No mesmo instante, bateu na mesa e cruzou os braços:

“Professor, eu li aqui que maracatu é coisa do demônio e eu sou evangélica, não vou fazer mais nada.”.

Essa atividade fortaleceu a representação que possuía sobre a prática corporal, aumentando sua resistência ao tema. Atento a esse efeito e conforme os discursos que estavam emergindo, organizei uma atividade de desconstrução. Tinha como preocupação proporcionar o entendimento dos motivos que levavam as pessoas, muitas ali presentes, a narrarem as religiões afro-brasileiras de forma inferior, o que se refletia na rejeição ao estudo das práticas corporais de matriz africana. Para elaborar as atividades, contei com a ajuda de uma professora de História da rede municipal. Percebi que seria necessário discutir com a turma a história da escravização dos negros no Brasil, visando identificar como surgem os discursos preconceituosos a respeito dos produtos culturais da população negra.

Comecei questionando como eles achavam que era a vida na África.

“Lá deve ter bastante miséria e pobreza!”.

Na sequência apresentei outros discursos sobre a vida no continente africano. Discutimos sobre a diversidade étnica, a vinda dos negros à força e comercializados como qualquer outra mercadoria. Com base na historiografia consultada, aproveitei a oportunidade para ancorar socialmente o maracatu como representação do cortejo de coroação dos reis e rainhas vindos do Congo. Durante a exposição, um aluno que havia se recusado a participar da conversa com os convidados, chegando a interpelá-los com expressões desrespeitosas, disse:

“Professor, posso falar? Na última aula também vi lá na sala de informática que o maracatu era religião, e eu sou evangélico e

fiquei meio estranho, agora com sua explicação comecei a entender que é cultura de um povo, história de um povo”.

As atividades de desconstrução implicam que o olhar sobre o objeto investigado passe por um processo até que se chegue à transformação desejada. A depender dos discursos colocados em circulação pelas ações didáticas, tanto é possível reforçar os significados baseados no olhar etnocêntrico, como seu inverso, desestabilizá-lo.

A autoetnografia realizada levou-me a entender que a ressignificação pode ter um efeito rápido e provisório. Daí a importância do procedimento didático do aprofundamento. Entre uma atividade na sala de informática para pesquisar sobre o maracatu e outra, cujo objetivo era mostrar um panorama da história dos negros e suas manifestações culturais, a desconstrução de ideias preconceituosas em alguns alunos parece ter acontecido de forma abrupta. Conclui-se que os efeitos do currículo não seguem uma ordem esperada, não ocorrem em um tempo previsto e, principalmente, não atingem todos os alunos da mesma forma, visto que cada estudante, na sua singularidade, interpreta os significados a partir da própria bagagem.

As representações culturais não apresentam uma estrutura fechada e definida, as pessoas inseridas em determinada cultura acessam a todo momento diferentes discursos sobre os signos disponíveis no tecido social. Quando incitados por questões polêmicas, é comum os estudantes ecoarem discursos proferidos por pastores, familiares, programas televisivos, entre outros.

Um fato interessante deu-se por ocasião da produção do cortejo da turma, com a participação de todos os estudantes, cada qual ocupando a função desejada. Percebendo a chegada de dois novos alunos, retomei o caminho percorrido para que eles entendessem o trabalho. Oriundos do Recife, logo se identificaram com o tema:

“Professor, cresci tendo medo de ver os cortadores de cana brincarem maracatu no meio do canavial, eles ficavam mexendo o corpo com aquele chapeuzão na cabeça, era o caboclo de lança que o senhor falou, tive que vir aqui para São Paulo para entender um pouco mais sobre o maracatu, tinha bastante preconceito”.

Entender como os marcadores sociais são construídos permite compreender como o pensamento constitui o olhar das pessoas sobre outras culturas. Nesse processo, o professor comprometido com o currículo cultural pode evitar que diferentes discursos preconceituosos sejam reforçados, deixando de ser disseminados e fortalecidos.

O fenômeno se repetiu nas aulas do professor Felipe. Durante a tematização sobre o futebol, o docente organizou diferentes fontes para que os estudantes pudessem entender a construção social do machismo. Naquele encontro o docente explicou a maneira como os corpos são inseridos na cultura desde o seu nascimento. Por meio de um texto acadêmico que fazia uma análise do discurso binário de gênero e da leitura de um trecho do livro de Gênesis, da Bíblia, ele falou da construção social do masculino e do feminino. E comentou:

“As pessoas podem ter o direito de ser outra coisa que está fora da norma, mas correm o risco de vida porque a sociedade vai regulando e normatizando os corpos e aqueles que escapam, os corpos abjetos, vão sendo narrados de forma inferior”.

Após sistematizar um esquema na lousa, explicando como os corpos se tornam de meninos e de meninas, bem como os riscos da fixação das identidades, deu-se o seguinte diálogo:

“O problema é que não tem só homem e mulher nas ruas!”

“E quando fazemos piadas? O que pode acontecer?”

“Podemos contribuir para violência contra os gays e contra as travestis”.

Quando perguntados sobre o que estavam aprendendo nas aulas, o professor Felipe obteve como resposta:

“Professor, estamos aprendendo a deixar o preconceito que está no futebol e em outros locais de lado, e que o futebol pode ser jogado por mulheres também”.

Na tematização do maracatu, a atividade de aprofundamento descrita anteriormente produziu efeitos parecidos mediante a desconstrução das representações.



Após discutir com os estudantes as narrativas coloniais naturalizadas que circulam na sociedade por meio de assertivas como: “quero esclarecer uma coisa”, “negro quando não caga na entrada caga na saída” e “amanhã vou trabalhar que é dia de branco”, um dos estudantes pegou o aparelho celular do bolso e mostrou para sala uma apresentação de *Stand Up* em que o artista problematizava exatamente os mesmos discursos.

Aproveitando a menção, conversamos sobre como as piadas podem contribuir para um discurso de inferiorização de determinados grupos sociais. Um tanto irritado, um aluno disparou:

“Ninguém faz piada com branco e nem com pessoas magras, por isso que eu odeio esse tipo de brincadeira! Com as mulheres a gente só ouve piadas ridículas o tempo todo, no trânsito, no *Facebook*, se a gente der risada também a gente contribui com isso, né?”.

Os discursos proferidos pelos estudantes ajudam a pensar a importância desse tipo de atividade. Afinal, “[...] a participação do sujeito, explica Hall (2005), não é uma ação que tem princípio e fim em si mesma, mas consiste em agir sobre a lógica dos discursos construídos socialmente e aos quais se tem acesso, aproximando-os de suas próprias experiências e analisando-os.” (NEIRA, 2016c, p. 127).

No estudo que realizou acerca dos efeitos do currículo cultural, Neira (2016c) alerta sobre a necessidade de problematizar as narrativas e as posições que os estudantes adotam durante a tematização, destacando que tais procedimentos sinalizam efeitos nas ações que empreenderão. Em outras palavras, as significações que os estudantes exteriorizam sobre as práticas corporais e sobre os seus representantes podem influenciar os papéis que assumem no contexto social.

A autoetnografia realizada permitiu a visualização de deslocamentos discursivos relativos à gestualidade que caracteriza o maracatu. Convidados a analisarem vídeos de maracatu rural e maracatu nação, em busca dos fatores que possam ter influenciado a construção de gestos específicos. No maracatu rural criado na Zona da Mata pernambucana, a influência foi exercida pelo trabalho dos cortadores de cana de açúcar, já o maracatu nação teve como inspiração os movimentos dos soldados.

Foi interessante perceber que durante a construção do cortejo da turma, o grupo que ficou responsável criou os passos da dança, levando em consideração suas trajetórias de vida e suas profissões.

“Professor, agora o maracatu tá ficando gostoso!”

“Por que?”

“Sou de uma religião e isso é complicado para mim. Mas se o senhor disse que podemos fazer do nosso jeito, a gente pode criar passos para que eu fique mais tranquila”.

Muitas vezes a gestualidade de determinada prática corporal aproxima os estudantes de grupos sociais que são constantemente inferiorizados. Na visão de alguns estudantes, o maracatu empregava gestos que se aproximavam do candomblé e da umbanda. Sob influência dos discursos fundamentalistas proferidos nos cultos religiosos que frequentam, seus olhares para o tema de estudo acabavam influenciados.

Na tematização da capoeira, a tensão se reverberou diante da trajetória de vida dos capoeiristas e a da religião que muitos professavam. Em certo momento, os alunos assistiram a um documentário que narrava a história de Mestre Pastinha, quando uma aluna viu a roda de capoeira e os capoeiristas jogando, disfarçou e fez o sinal da cruz, para se proteger diante daquelas imagens. Mais tarde sussurrou:

“Isso até arrepiava quando a gente vê!”

Na tematização do circo, emergiu a leitura de outro marcador identitário e as tensões conectadas às políticas de gênero. A análise da gestualidade feita pelos estudantes evidenciou um olhar centrado nas significações que valorizavam o desempenho de homens. Representação que caiu por terra diante da indignação de alguns meninos quando uma menina demonstrou habilidade na técnica do “tecido”, algo que para eles exigia muita força.

Diante do insucesso de alguns colegas, ouviu-se:

Aí, fraquinho! A Jamile é mais forte que você! Ela parece homem!”

A Jamile não se incomodou de ser chamada de homem e nenhum estudante rejeitou a manifestação. Parece que em alguns momentos as significações que aproximam as pessoas pertencentes aos setores minoritários à cultura dominante não

desencadeiam desconforto entre os estudantes, o que demonstra como operam as relações de poder através das práticas discursivas.

A etnografia realizada nas aulas do professor Felipe revela o mesmo. A gestualidade de uma jogadora apresentada nos vídeos com vistas a desfamiliarizar o olhar dos estudantes sobre o futebol, foi comparada à dos homens. Embora a menção tenha causado certa mudança no semblante das meninas, ninguém se posicionou publicamente.

Mesmo sabendo que os efeitos exercidos pelo currículo não podem ser controlados, a atitude política adotada pelos docentes cujas aulas foram observadas baseou-se num diálogo constante com as diferenças. Em tempos pós-modernos, aquilo que sempre foi narrado de forma inferior tem sido, em alguns momentos, significado de outra maneira, circulando e gerando tensões na ordem vigente. Nesse movimento,

[...] a significação é o subproduto de um jogo potencialmente interminável de significantes, e não um conceito firmemente ligado a um determinado significante. O significante não nos revela o significado diretamente, como um espelho reproduz uma imagem; na língua, não há uma série harmoniosa de correspondências diretas entre o nível dos significantes e o nível dos significados (EAGLETON, 2001, p. 176).

Durante as aulas ocorreram diferentes processos de ressignificação, afinal, o contato de um discurso com um outro produz outras possibilidades de ver. Nesse movimento, o signo deixa de ter apenas um único significado. A representação cultural que os estudantes exteriorizam não some, não é apagada nem tampouco substituída, no decorrer do processo ela pode ser hibridizada, na medida em que é interpelada por outras significações.

Quando eles significaram o futebol como “coisa de homem” e, no decorrer das atividades, viram outros corpos praticando futebol, as significações se ampliaram com outras possibilidades. Logo, o futebol já podia ser de homem e de mulher. Esse é um aspecto relevante do currículo cultural, apesar de soar insuficiente para aqueles que defendem outras vertentes da Educação Física, tradicionalmente presas à aprendizagem no sentido psicológico do termo.

A autoetnografia e as etnografias realizadas mostraram que os professores que assumem a pedagogia cultural não impõem significados “verdadeiros”, esperando que os estudantes substituam suas concepções iniciais. Ao contrário, o currículo cultural é uma prática de ressignificação. Ressignificar “[...] conjuga-se como alterar, modificar,

adaptar, reelaborar, transformar ou como reproduzir, repensar, refazer e tantos outros verbos, que indicam uma produção de sentido somados ao prefixo “re” de repetição.” (BONETTO; NEIRA, 2017, p. 226).

Os alunos do professor Alessandro conheceram outras formas de ver e entender as lutas. Assim, os significados atrelados àquelas práticas corporais não foram substituídos, mas ampliados. Fosse outra a proposta, talvez, o docente pretendesse o apagamento da concepção anterior com a consequente apropriação do que “ensinou”. Vale lembrar que, etimologicamente, “ensinar” vem de *insignare*, ou seja, indicar, assinalar, marcar, mostrar algo a alguém.

O problema dos currículos convencionais da Educação Física é a tentativa de fixar o significado: o gesto correto, o malefício da obesidade, o desenvolvimento adequado, a regra, o esporte burguês etc. No fechamento, esse traço carrega a marca daquilo que é, da identidade, e daquilo que não é, da diferença. Esse processo acontece porque os sistemas de comunicação precisam um do outro. É nesse momento que o poder age definindo aquilo que as coisas devem ser, ou seja, o que é valorizado e, por consequência, marcando o que não devem ser, a diferença.

Quando os docentes que colocam o currículo cultural em ação tematizam uma prática corporal, esse movimento de definição dos significados não ocorre, pois o que se percebe é um processo de indefinição, de abertura, em que diferentes significados emergem e circulam.

“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 gente mexer com o corpo”.

A linguagem também opera por sistemas classificatórios produzidos a partir da identidade como norma (SILVA, 2000) e, nesse processo, a construção das representações culturais é fortalecida.

A árbitra de futebol entrevistada pelos alunos do professor Felipe contou que ouviu xingamentos e comentários desrespeitosos durante as partidas. Geralmente, são discursos machistas que colocam as mulheres em determinadas posições de sujeito: “vagabunda”, “puta”, “gostosa”, “vai lavar louça”.

Nas aulas do professor Alessandro também apareceram diferentes significações sobre as lutas:

“Cheguei achando que fosse jiu-jitsu e agora sei que essa luta é muay thai.”

“Eu não fiz nada porque não gosto! Acho isso muito chato!”

Na tematização da capoeira no CIEJA Campo Limpo, recebemos um grupo de capoeiristas e, na aula seguinte, conversamos sobre a experiência com eles.

“O que vocês aprenderam com a visita dos capoeiristas? O que ficou de importante que vocês podem socializar com as demais pessoas?”

“Aprendemos que são pessoas como as outras, têm outras religiões e até patrocínio”.

“Eu mesma achava que era coisa de macumbeiro, mas não é nada disso”.

“Até eu pensei que era só essas coisas de macumba”.

“Eu achei legal porque a capoeira pode ajudar a tirar as crianças da rua”.

Esse movimento incessante da linguagem escapa de qualquer desejo moderno de controle, basta a comunicação entrar em ação que a disputa se estabelece e a tensão se inicia. Nas tematizações observadas reconheci o cuidado que os professores tiveram em não definir aquilo que é, mas sim, abrir espaço para outras significações. Esse ato político se fez presente em cada aula, em cada problematização, em cada atividade de

ensino estrategicamente pensada para fazer a língua gaguejar, para não fechar e definir os significados sobre as práticas corporais e seus representantes.

A linguagem colocada em ação realizou um efeito interessante: quando seu movimento pendia para a diferença, automaticamente a estrutura dominante sacava a navalha para sangrar e tentar sufocar novas possibilidades de vida. As formas de regulação que atuam na sociedade mais ampla tentavam fechar os significados colocados em ação. Percebendo isso, os professores fizeram outro jogo e convidaram para a festa o movimento incessante da diferença, das minorias, do povo, daquelas culturas que habitam a escola pública e que merecem estar ali e ter reconhecida toda a sua dignidade.

Próprio da Educação Física, como um movimento, o currículo cultural dialoga com a realidade e com as culturas que estão presentes na sala de aula, nos guetos, nas favelas, nos terreiros, nas casas das pessoas, nas ruas e em tantos outros lugares, abrindo a comunicação para outras formas de vida, em ato contínuo com o modo singular como cada docente vive o seu fazer diário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as significações atribuídas pelos estudantes relacionadas às práticas corporais e seus representantes nas aulas de professores que afirmam colocar o currículo cultural de Educação Física em ação.

O trabalho foi realizado em quatro instituições de ensino públicas situadas na cidade de São Paulo, sendo três da rede municipal e uma da rede estadual. Duas delas dedicadas ao Ensino Fundamental, uma à Educação de Jovens e Adultos e outra ao Ciclo II do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Com este trabalho quisemos contribuir com o acúmulo de conhecimento sobre o currículo cultural em ação. Interessou-nos, aqui, os efeitos do currículo, os significados, os discursos que os estudantes exteriorizam durante a tematização das práticas corporais, discursos esses relacionados às práticas corporais e sobre os seus representantes.

De maneira geral, os resultados ajudam a perceber como o currículo analisado contribui para modificar o olhar de alunos e outros atores envolvidos no processo pedagógico e como esses acontecimentos afetam os sujeitos da educação e produzem outras maneiras de significar, sempre no movimento de abertura, de ampliação das perspectivas e de outras formas de ser e viver.

Cabe lembrar que todo currículo exerce, de algum modo, o desejo de regulação. Os currículos que existem na área de Educação Física, sobretudo os que se fundamentam na psicobiologia, voltam-se para a formação de corpos obedientes aos desejos do neoliberalismo (NEIRA, 2011). Já as propostas pautadas nas teorias críticas mostram-se inócuas no enfrentamento dos mecanismos que produzem as diferenças. Conforme denunciaram Bonetto, Neves e Neira (2017), embora se comprometam com a análise do contexto sócio-econômico, a pedagogia anunciada deseja que os educandos assimilem a gestualidade das práticas corporais hegemônicas. Em ambos os casos, o que se busca é integrar os diferentes grupos à cultura dominante para que todos possam competir em grau de igualdade na sociedade capitalista moderna.

Quando o assunto é pedagogias do corpo, o currículo cultural se distingue dos citados anteriormente, pois dialoga com diferentes possibilidades de acessar as gestualidades, refuta o jogo da hierarquização e questiona a necessidade de validar exclusivamente os saberes científicos, tidos como explicações mais elaboradas da realidade.

No jogo da leitura e da linguagem, os estudantes têm contato com a diversidade de expressões da gestualidade e dos significados atribuídos às práticas corporais e seus representantes. Mobilizados pelas atividades de mapeamento, ampliação e aprofundamento, produzem outras possibilidades de acordo com a necessidade de cada grupo, o que lhes permite ressignificar e desconstruir posicionamentos.

A presente pesquisa não teve o intuito de reificar os resultados. Não há qualquer intenção de afirmar que os mesmos efeitos ocorram em outros espaços e com outros estudantes. Nesse sentido, não desejo universalizar e definir os significados observados para que outras pessoas e outras escolas possam se apropriar em busca de garantias. Destaco, contudo, a importância de se pesquisar micro-espacos ou pequenas realidades para perceber os movimentos na cultura e sinalizar a potência de vida que surge nas micro-relações cotidianas.

Pudemos identificar que os relatos de experiências produzidos por outros professores que colocavam o currículo cultural em ação apresentavam efeitos similares ao processo de significação que foi encontrado nas análises da pesquisa, significados esses que colocados em ação estão sempre em movimento nas aulas observadas. Sinalizo, ainda, a importância de dar continuidade aos estudos sobre o assunto.

Para realizar esta pesquisa utilizamos uma bricolagem de métodos. Para compor a colcha de retalhos trabalhamos com a autoetnografia realizada em duas escolas que atuei entre 2015 e 2017. Primeiro, na EMEF Dom Pedro I, onde tematizamos o circo com uma turma do Ensino Fundamental II. Posteriormente, no CIEJA Campo Limpo, na qual estudamos a capoeira e o maracatu com duas turmas da EJA.

Durante a pesquisa surgiu o desejo de analisar outras experiências. A escolha foi feita pela necessidade de não fechar a investigação nos contextos que me eram familiares e, desse modo, produzir mais materiais para análise. A fim de investigar outras realidades, apropriei-me do método etnográfico. Diante de tal escolha, permaneci dois semestres em escolas distintas: uma da rede estadual e outra da rede municipal de educação. Nesse período, registrei as observações e, principalmente, as narrativas proferidas pelos professores e estudantes durante as aulas.

Assim, o presente estudo dá continuidade aos anteriores na tentativa de compreender os efeitos do currículo de Educação Física inspirado nas teorias pós-críticas. Além disso, pesquisando no “chão da escola” e com os estudantes que fazem parte dessa realidade, busquei uma ligação entre o conhecimento produzido na academia



e o cotidiano institucional. Com isso, rejeitei a falsa ideia da dicotomia teoria e prática, procurando ajudar a combater a escassez de pesquisas que escutam os estudantes.

Apreendi a pesquisar no cotidiano, sem medo de errar, agregando mais elementos quando avalei ser necessário. Vivi intensamente o estudo, a escrita árdua, o sabor das conquistas e a amargura dos estranhamentos e incertezas. Sentindo o mesmo que Oliveira Júnior (2017, p, 115), constatei que “é caminhando que se faz o caminho”.

O gosto bom da pesquisa foi motivado pelas viagens de moto que rasgavam a cidade de São Paulo em todas as direções. O cansaço da labuta diária era recompensado pela energia dos amigos de luta que me recebiam com sorrisos e me presenteavam com aulas bem articuladas, pensadas com carinho, professores cientes que o público que frequenta as escolas em que trabalham merece ter seus conhecimentos reconhecidos e valorizados.

Durante o trabalho de campo, fui afetado pela militância na docência. Em várias ocasiões, o pesquisador e professor não se distinguiram. Mesmo buscando a ética de si, às vezes, não permitia que me apropriasse dos conhecimentos circulantes, por estar na condição de pesquisador, recusasse a ajudar os colegas com uma conversa ou uma intervenção quando precisaram.

Outro momento importante ocorreu após a tematização da capoeira, quando a professora regente de classe que acompanhou nossas aulas, dos alunos e minha, entregou-me uma carta que revelou a potência do currículo analisado e seus possíveis efeitos e da qual extraí o fragmento abaixo:

Durante as aulas, o professor Marcos nos proporcionou vivências dentro do espaço escolar, com grupos de capoeiristas, inclusive eu quebrei o tabu e convidei meu cunhado que é um capoeirista para vir se apresentar, e deu muito certo, mais um preconceito quebrado por mim. Conhecemos vários mestres da capoeira, entendemos que infelizmente é pouco valorizada no Brasil e bem cobiçada pelos estrangeiros. Passei a ter um novo olhar sobre o meu cunhado e entendi porque gosta tanto desse esporte. Enfim, com as aulas do professor Marcos, eu e os alunos passamos a entender que capoeira não é religião, mas sim uma dança, luta, arte e até um esporte a ser praticado por todos que tiverem interesse, inclusive por mim se algum dia tiver a oportunidade.

Com relação ao processo de significação, afirmamos que o currículo cultural produziu inúmeros efeitos relacionados às práticas corporais e seus representantes nos sujeitos que participaram do estudo. Tendo início no mapeamento, no transcorrer das

atividades de ensino, surgiram outros modos de significar, corroborando as constatações empíricas expressas nos relatos de experiência elaborados por vários professores que se deixam inspirar pelos pressupostos teórico-metodológicos do currículo cultural da Educação Física.

É notório que o contato com diferentes atividades de ensino durante o trabalho pedagógico permitiu que os estudantes refletissem sobre a maneira como observavam as práticas corporais. A intenção política de organizar estratégias de ensino para a reflexão desse processo é fundamental para produzir outras significações.

Em vários momentos presenciei os professores refletirem sobre os significados que colocavam em ação em suas aulas e, depois, no registro, observarem as diferentes representações proferidas durante a tematização. Conforme anunciaram Escudero (2011) e Müller (2016), a avaliação prescinde do registro, procedimentos que permitem identificar os discursos preconceituosos colocados em circulação e repensar as aulas sempre que se constatar a necessidade de borrar significações que inferiorizam o outro. Disso não podemos abrir mão. Como disse Marisa Vorraber Costa, “seremos cúmplices se permanecermos omissos”.

Percebemos, ainda, que as visitas de representantes das práticas corporais nas escolas contribuíram na produção de significações distintas. Além disso, tal dispositivo, típico das atividades de ampliação, viabilizou o confronto do discurso do colonizador com a voz do colonizado, do opressor com a do oprimido, do estabelecido e detentor de privilégios com o marginalizado e subjugado. Essas atividades, desde que bem articuladas com a desconstrução e problematização que caracterizam as situações didáticas de aprofundamento, podem ajudar os estudantes a perceberem as relações de poder que influenciam seus olhares sobre o objeto de ensino.

Também ficou evidente que o currículo cultural da Educação Física gera novas significações sobre as representações do próprio componente, o que coincide com os resultados obtidos por Oliveira Júnior (2017, p. 116):

[...] notamos que a escolha e elaboração das atividades de ensino influenciaram nas significações das crianças e jovens. Assistir vídeos, ler textos e imagens, observar e debater as explicações, vivenciar as práticas corporais e participar das problematizações ocasionaram a ampliação, o aprofundamento e a ressignificação dos saberes que os estudantes acessaram na escola ou fora dela.

[...]

Ademais, as atividades de ensino realizadas também contribuíram para que as crianças e jovens ressignificassem a

Educação Física como algo que ultrapassa a confortadora ideia de divertimento e execução de técnicas dos esportes, danças, lutas, ginásticas e brincadeiras. Alguns fatos ilustraram essa ideia: quando estudantes, ora estranharam a leitura, durante a aula, de um livro infantil que tratava de uma história de idosos, ora afirmaram que tal situação didática configurou a aula de Educação Física e, também, quando duas alunas discutiram acerca da importância da vivência motora como princípio fundamental para a compreensão das práticas corporais.

Outras janelas se abriam durante a pesquisa sempre que os estudantes eram expostos a situações didáticas que intencionalmente produziam uma política a favor das diferenças. Uma delas é a questão do poder, que perpassa os corpos presentes. Os resultados indicam que tal força é democratizada nas aulas do currículo cultural. Embora o poder culturalmente fortaleça um determinado grupo, quando as atividades são planejadas com o objetivo de contrapô-lo, o setor inicialmente em vantagem acaba sucumbindo.

Observamos que no currículo cultural a problematização não é realizada exclusivamente pelo professor. O procedimento é exercido pelos estudantes e também por outras pessoas que transitam nas aulas. Foi o que aconteceu durante as entrevistas com os convidados que questionaram as representações dos estudantes ou dos praticantes da manifestação corporal que se encontraram com os alunos e alunas durante as visitas pedagógicas. Essas situações também compõem o currículo e se conectam a ele de múltiplas maneiras.

Por fim, é importante dizer que esta pesquisa apresenta um caráter local, contextual e singular. Se as observações fossem realizadas em outros espaços, se tivesse optado por observar a prática pedagógica de outros professores, se o envolvimento com os participantes fosse diferente ou se a relação com os professores envolvidos nas escolas em que realizei a etnografia ocorresse de outra maneira, os resultados poderiam ser distintos.

Esperamos que o presente estudo contribua com o debate em torno dos efeitos dos currículos nos sujeitos e, sobretudo, com o conhecimento acerca de uma Educação Física escolar mais democrática e que tem por objetivo principal a construção de uma sociedade menos desigual. Para tanto, consideramos que o lugar dos estudantes precisa ser cada vez mais fortalecido, quer seja na proposta analisada ou nas pesquisas em Educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em Educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher 2016, p. 69- 86, (Coleção A reflexão e a prática no Ensino Médio, v.4).

ARANHA. Maria Lucia de Souza. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução, Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 2001.

\_\_\_\_\_. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEVES, Marcos Ribeiro das; NEIRA, Marcos Garcia. O tratamento destinado às diferenças nos currículos desenvolvimentista, psicomotor e crítico da Educação Física. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, p. 448-463, set/dez, 2017.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. Tematizando o Muai-Thai nas aulas de educação física: um relato de múltiplas ressignificações. **Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde**, Campinas: SP, v. 15, n. 2, p. 224-234, abr./jun. 2017.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. No “olho do furacão”: Uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, setembro 2009.

BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.7, n.2, p. 62-68, 1986.

\_\_\_\_\_. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, p. 69-88, 1999.

BURBULES, Nicholas. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: MOREIRA, Antônio Flavio Moreira. LEITE, Regina Garcia (Orgs). **Currículo na contemporaneidade incertezas e desafios**. Tradução de Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato, Dinah de Abreu Azevedo. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.175-206.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 948-967, set./dez. 2011.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela Maria Araújo. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21, p. 61-74, 2002.

COSTA, Rogério da. Sociedade de controle. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 1, p. 161-167, 2004.

CRUZ, Alessandro Marques. Nosso intervalo. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari (Orgs). **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Cetano do Sul, SP. Yendis Editora, 2009, p.115-125.

DELEUZE, Gilles. Post- Scriptum. In: **Conversações**. 3ª ed. São Paulo. Editora 34, 2013, p. 223-230.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Tradução Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. 4ª ed, São Paulo: Perspectiva, 2009.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.119-138.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, vol. 2, 1993.

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

FEATHERSTONE, Mike. **O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade**. São Paulo: Studio Nobel: Sesc, 1997.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica em educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, jan./fev./mar./abr. 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I. A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul.; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. São Paulo: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. O que é a crítica? **Cadernos da FFC**, v. 9, n. 1, p. 169-189, 2000. Disponível em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/critica.pdf>. Acesso em: 01/10/17.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. O panoptismo. In: **Vigiar e Punir: nascimento da prisão: tradução Raquel Ramallete**. 37ª ed. Petrópolis: Vozes, p.186-214. 2009.

\_\_\_\_\_. A governamentalidade. In: **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 4 ed. Rio de Janeiro. Editora Graal, p. 277- 296. 2010.

\_\_\_\_\_. O que são as luzes? In: **Arqueologia das Ciências e Histórias dos Sistemas de Pensamento**: organização e seleção dos textos Manoel Barros da Motta: tradução Elisa Monteiro.- 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Ditos & Escritos; 2) p, 351-368. 2013.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

FROW, John.; MORRIS, Meagan. Estudos Culturais. In: DENZIN, N. K. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, p, 315-344. 2008.

GRAMORELLI, Lilian Cristina. **A Cultura Corporal nas Propostas Curriculares Estaduais de Educação Física**: novas paisagens para um novo tempo. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2014.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p.15-46, jul/dez. 1997.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HECKERT, Ana Lucia Coelho; ROCHA, Marisa Lopes. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**; v. 24, p. 85-93, 2012.

HICKS, Stephen. O que é o Pós-modernismo. In: \_\_\_\_\_. **Explicando o Pós-modernismo**: Ceticismo e Socialismo – de Rousseau a Foucault. 2011.

KINCHELOE, Joe Lyons. Para além do reducionismo: diferença, criticidade e São Paulo: Callis, multilogicidade na bricolagem e no pós-formalismo. In: PARASKEVA, J. (Org.). **Currículo e multiculturalismo**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogia, 2006.

\_\_\_\_\_. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LAROSSA, Jorge. Tecnologias do Eu. In: SILVA. Tomaz Tadeu. (Org). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 35-86.

LOPES, Alice Casemiro.; MACEDO, Elizabete. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LYOTARD. Jean François. **O pós-modernismo**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1988.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MORAES, Ana Luiza Coiro. **A análise cultural**. In: 24º Encontro da Compós, 2015. Anais. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.compos.org.br/biblioteca/compos-2015-4df33669-bb03-4c83-92ab-62fbe023bb30\\_2825.pdf](http://www.compos.org.br/biblioteca/compos-2015-4df33669-bb03-4c83-92ab-62fbe023bb30_2825.pdf)> Acesso 13/08/17.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Currículo questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 9-28.

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

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

\_\_\_\_\_. “Tem pessoa que dança bem, tem pessoa que dança mal. Eu danço mal”: influências do currículo da Educação Física no posicionamento dos sujeitos. In: **Anais do IV Congresso de Estudos Culturais da Universidade de Aveiro**. Aveiro, Portugal. 2014.

\_\_\_\_\_. Efeitos do currículo de educação física no posicionamento dos sujeitos com relação às práticas corporais e aos seus praticantes. In: **Anais do VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Vitória (ES): UFES, 2015.

\_\_\_\_\_. O currículo cultural de Educação Física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s), v. 13. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 67-105.

\_\_\_\_\_. O multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da Educação Física. **Temas em Educação Física escolar**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 03-29. 2016b.

\_\_\_\_\_. 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. 2016c.

NEIRA, Marcos Garcia.; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

\_\_\_\_\_. (Orgs.). **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009b.

NELSON, Carlson. et al. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

NEVES, Marcos Ribeiro das. Todos podem fazer ginástica? In: NEIRA, M.G.; NUNES, M. L. F. (Orgs.) **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2009, p. 142-152.

\_\_\_\_\_. Tematizando o Funk nas aulas de Educação Física. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos\\_ribeiro\\_03.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_03.pdf). Acesso em 10/01/2018.

NEVES, Marcos Ribeiro das; ESCUDERO, Nyna Gomes. Zum zum zum zum capoeira mata um. In: NEIRA, M. G.; LIMA, M. E.; NUNES, M.F. (Orgs.). **Educação Física e culturais: Ensaio sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012, p. 49-64.

NUNES, Mario Luiz Ferrari Nunes. Afinal, o que estamos querendo dizer com a expressão diferença? In: NEIRA, Marcos Garcia.; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física cultural: por uma pedagogia das diferenças**. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Amarubi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. **Revista da Universidade Estadual de Minas Gerais**, a. 16, n. 22, p. 163-183, dez. 2013.

OLIVEIRA JUNIOR, Jorge. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2017.

QUARESMA, Felipe Nunes.; NEVES, Marcos Ribeiro das. Funk o demônio do currículo. In: NEIRA, Marcos Garcia.; NUNES, Mario Luiz. Ferrari. **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**, v. 13. Curitiba: CRV, 2016, p. 271-280.

REIS, Cristina d'Ávila.; PARAÍSO, Marlucy. A. A constituição de corpos guerreiros em um currículo escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1243-1266, out./dez. 2013.

REIS, Ronaldo. Os diferentes sentidos da capoeira. In: NEIRA, Marcos Garcia.; NUNES, Mario Luiz Ferrari (Orgs.). **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2009, p. 159- 167.

SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA. Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 82-143.

SALOMÃO, Alexandre França. et al. Outros voos: uma experiência didática com a brincadeira da pipa. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. (Orgs.). **Educação Física cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016, p. 115-135.

SANTOMÉ. Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul. Ltda. 1998.

SANTOS, Ivan Luiz.; NEIRA, Marcos Garcia. A tematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016a. p. 149-166. (Coleção A reflexão e a prática no ensino médio, v. 4)

\_\_\_\_\_. A problematização no ensino da Educação Física. In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016 b. p. 167-179.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.



\_\_\_\_\_. **Teoria cultural e educação** – um vocabulário crítico. Belo Horizonte. Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1ª ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 73-102.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In. COSTA, M. V. (Orgs.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer a pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 117- 138.

SOARES, Carmen Lucia. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

SOARES, Carmen Lucia et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, Go. et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WOODWARD, Katheren. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.; (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 13ªed. Petrópolis: Vozes, 2013. p.7-72.

WORTMANN, Maria Lucia. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. **Pro-Posições** - vol. 12. N. 1 (34) - março/2001. p. 151-161.

\_\_\_\_\_. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2002. p. 71-90.

## ANEXO A- REGISTRO DAS AULAS EM FORMA DE RELATO DE EXPERIÊNCIA

### 1 REGISTRO DA TEMATIZAÇÃO SOBRE O CIRCO

Iniciei a tematização com o tema circo, na EMEF Dom Pedro I com a turma do sexto ano B, os estudantes tem aproximadamente 12, 13 anos de idade.

Para a realização do mapeamento, utilizei dois vídeos. Um do espetáculo “*Quidan*”, do circo de *Soleil*, e outro, do circo dos *Kakos*. Para compor o encontro elaborei algumas perguntas que ficaram escritas na lousa, após o registro no quadro pedi para os estudantes copiarem as perguntas e respondê-las durante a leitura dos vídeos.

As questões foram estas: Como vocês acham que é a vida dos circenses? Quem são essas pessoas para você? O que vocês sabem sobre eles e o circo? Como vocês imaginam que sejam suas condições de trabalho?

Durante as aulas os alunos ficaram em silêncio observando, mas dois deles disseram que a música de um dos espetáculos parecia “macumba” e outra me procurou, dizendo que quer ensinar a turma sobre o tecido. Por fim, outro aluno perguntou se eles iriam aprender malabares.

Depois da atividade alguns alunos se posicionaram:

*[...] A vida deles é boa, porém se cansam muito e fazem shows sem parar. Eles se arriscam muito para animar o público, porém se divertem também, e eles se unem muito. Mais ou menos porque não é uma coisa que (se) ganha muito, mas dá para se sustentar (Gabriela, 12 anos).*

Essa aluna disse, ainda, que “[...] *eles são assustadores*” e que “[...] *fica com medo quando eles vêm chegando no farol*”. O resto da turma respondeu às perguntas da lousa no caderno e antes de acabar a aula avisei a eles que na próxima eu pegaria as folhas com as respostas.

No encontro seguinte, retomei a discussão sobre a aula passada, pedi a entrega das folhas de respostas do exercício passado na lousa e falei que eles iriam fazer uma vivência no tecido. No sentido de ampliar os conhecimentos deles sobre um elemento do circo, convidei Jamile (12 anos), uma aluna da turma. Levei-os para debaixo de uma árvore, que estava na parte externo da escola, na qual estava o tecido pendurado.

Como estratégia de ensino, os alunos ficaram em roda e pedi para que Jamile socializasse seus saberes sobre o tecido. Ela explicou sobre o processo de ensino e a forma como ela aprendeu, mostrou movimentos básicos como a trava, o casulo e o avião. Alguns alunos que sabiam sobre circo, como Gabriela, ficaram quietos e não quiseram mostrar. Depois de a colega demonstrar diferentes maneiras de vivenciar o tecido, iniciamos uma conversa com perguntas “livres”.

Os alunos perguntaram para Jamile “*Se ela tinha medo de subir bem alto?*” e “*Se ela já havia sofrido preconceito por ser mulher?*”. Na resposta, ela disse que no início achou que não ia conseguir realizar os movimentos, mas treinou bastante e percebeu que é bem mais fácil do que imaginava.

Ao responder isso, Jamile mostrou como subia rapidamente no tecido e durante a exibição um dos estudantes disse: “*Caralho! Ela é forte! Pensei que só homens conseguiriam fazer!*”.

Depois disso perguntei se alguém gostaria de fazer mais perguntas. Mas percebi que eles estavam eufóricos para ter contato com o tecido e os deixei vivenciar. Pouco a pouco, eles foram exteriorizando suas experiências sobre o contato com o tecido: “*Olha é difícil!*”, “*Achei bem legal!*” e “*Ah, professor tenho medo!*”. Gabriela se aproximou e começou a vivenciar e explicou para os demais estudantes seus saberes.

No final da aula me aproximei de Gabriela e perguntei por que ela havia ficado quieta com respeito à experiência dela com o tecido. A estudante me disse que tinha medo de “*ser ridicularizada*” pela turma e me explicou, também, que ela e Jamile fazem aula no mesmo local, já tendo realizado apresentações juntas.

Em outra ocasião, tivemos duas aulas (dobradinha). A primeira eu mostrei um vídeo de um espetáculo feito com tecido. O objetivo dessa atividade era ampliar os saberes sobre esse elemento. Antes disso, problematizei com algumas questões: Por que eles acham que no circo tem pessoas normais? Quem são essas pessoas?

Alguns disseram que no circo também tem pessoas “*anormais*”, como gigantes e anões. Então, perguntei por quê? E eles disseram que era para atrair as pessoas. Depois de assistirmos o vídeo, pedi para olharem e observarem outros movimentos que poderiam fazer na aula e, na sequência, descemos para o cimentado para vivenciar o tecido.

Em outro dia convidei Jamile novamente e Roger, o irmão dela (mais velho), para socializarem o que sabiam sobre circo. Os dois fizeram aula em escola de circo do

bairro e contaram que o tecido é o aparelho que eles mais gostavam. Nessa ocasião, Gabriela voltou a ficar quieta.

Os alunos fizeram uma roda em volta do tecido montado embaixo da árvore. Depois os irmãos fizeram alguns movimentos básicos, como o exercício de subir no tecido e a trava (movimento básico para fazer as acrobacias), e explicaram as acrobacias que conheciam, como avião, casulo e a de deslizar com a cabeça para baixo. No momento da apresentação, os estudantes admiravam a destreza dos amigos de turma e se organizaram para aprender os movimentos. Neste dia, Jamile e Roger deram a aula e ficaram responsáveis pelo contato dos demais colegas com o tecido.

Na aula seguinte, começamos a vivenciar os malabares com bolinhas. Iniciamos a construção do material antes da vivência, quando organizei a estratégia de ensino em roda e expliquei demonstrando para eles como fazer o material. Depois da explicação, dei quatro bexigas para cada um e em posse do material eles começaram a confeccionar os malabares.

Durante a construção do material, Giulia (12 anos) disse que tinha um cunhado que sabia diversos movimentos, mas como ele trabalhava e não tinha tempo ela podia entrevistá-lo ao invés de ele ir até a escola. Perguntei para a aluna se a família sabia desse conhecimento do cunhado e se alguém comentou alguma coisa. E ela disse que “*o pai torceu o nariz e não gostou muito, mas a mãe ficou de boa!*”.

Na vivência corporal com os malabares, observei uma variedade de possibilidades de os estudantes terem contato com o material. Eles jogavam para cima, chutavam, passavam uns para os outros e brincavam sozinhos. Então, pedi para cada um demonstrar para a turma o movimento que fez. E antes de cada um socializar seus saberes, mostrava-os para mim, dizendo coisas como: “*Olha professor o que sei fazer?*” “*Muito louco esse material!*” “*Adorei, professor!*”. Com isso, eles compartilharam as gestualidades com os demais e pedi para levarem o objeto para casa, praticarem e trazerem na próxima aula.

No início da aula seguinte, anunciei que receberíamos um artista circense que faz suas intervenções artísticas na rua. E coloquei na lousa uma questão: O que vocês acham que devem perguntar para ele? De forma tímida, os alunos foram lançando as questões e aos poucos fomos construindo um questionário: “*Professor quero saber se ele ganha dinheiro?*”, “*Por que ele trabalha no farol?*”, “*Se ele vive na rua?*”, essas foram algumas das questões levantadas pelos alunos.

No final da construção conjunta do questionário, pedi para eles imaginarem como seria fisicamente esse artista e avisei que depois da entrevista conversaríamos sobre o contato com o circense.



Figura 1 - Alunos recebem artista circense, que conta sua história de vida e da prática de malabares.

Recebemos o artista circense Giovani, na terça-feira à tarde. Pedi para os alunos sentarem-se em uma roda na quadra de esportes e, em posse do caderno<sup>19</sup>, acessaram o questionário e lançaram algumas perguntas como: “*Como aprendeu a fazer malabares?*”, “*Há quanto tempo pratica?*” e “*O que te satisfaz nessa prática?*”. Aos poucos, Giovani respondeu às perguntas, explicando que aprendeu pelo canal *Youtube*, há um ano e meio e que o que o satisfaz “*Não é apenas o dinheiro, mas a felicidade de ver o sorriso das pessoas*”.

Naquele dia, o artista nos explicou como abordava as pessoas no farol. Segundo ele, sempre com um sorriso no rosto, aproxima-se e cumprimenta a pessoa no carro. Depois faz seus movimentos com malabares e passa agradecendo. Quem quiser pode contribuir com dinheiro, mas não é obrigatório. Ele também contou por que de se abordar em um farol perto de casa e não no centro da cidade. Para ele, era importante na sua intervenção provocar a felicidade nas pessoas, por isso, preferia ter contato com elas

---

<sup>19</sup> Nas aulas de Educação Física, cada estudante tem o seu caderno, que é utilizado para registrar as atividades de aula durante o estudo das práticas corporais.

depois que passam do trânsito intenso, pois entende que nesse momento o estresse pode ser um fator que impede o diálogo:

*“As pessoas saem, geralmente, estressadas do serviço. Se a gente abordar no farol no centro, pode ser que nem queiram conversar conosco. Já perto de casa, aliviados e mais calmos, como o desejo de chegar está próximo, a possibilidade de ganhar uma caixinha e um sorriso é maior”.* (Giovanni, 22 anos).

Ele também fez uma apresentação com malabares e fogo e, para ampliar os saberes dos estudantes, fez ainda uma apresentação com os malabares utilizando cinco bolinhas. A apresentação dele causou diferentes sensações nos estudantes e ao terminar a apresentação alguns estudantes deram moedas e ganharam um abraço do artista.

Adriel (12 anos) disse que já conhecia Giovanni porque morava perto do farol que ele ficava. Mas como sempre via de longe achava que o artista fosse um “cara estranho” e “maconheiro”, por causa do cabelo com *dreadlocks*. Contudo, agora ele disse saber que era um “cara bacana”.

No final da aula, Isabela (11 anos) pediu para levar os malabares para casa para aprender junto com o pai. E me falou que “odiava essas coisas”, mas agora queria aprender porque “gostou do carisma” do Giovanni.

Antes de ir embora o rapaz ainda fez uma apresentação com a clave utilizando fogo e isso gerou alegria nos estudantes, que, eufóricos, gritavam e batiam palmas para a apresentação. Alguns falaram: “Você é maluco!”, “Que coisa da hora!”, “Quero fazer, professor!”, “Ele solta fogo pela boca!”. E, então, ele se despediu da turma naquele dia.

Na aula seguinte, conversamos sobre a experiência que tiveram com o artista. Iniciei lançando algumas questões: O que vocês acharam da aula passada? Qual era a visão que vocês tinham sobre o artista? E o que mudou depois do contato? As respostas foram:

*Foi legal! Eu vi ele fazer, aprendi algumas coisas com ele* (Ryan, 11 anos).

*Eu aprendi um pouco de malabares com duas bolinhas e percebi como ele faz os malabares* (Isabela, 11 anos).

*A experiência que eu tive e que ele sabe administrar o tempo e que ele sabe fazer um monte de malabares e que ele é muito bom* (Daniela, 12 anos).

*Eu aprendi que ele não fazia apresentações só por dinheiro, mas para alegrar as pessoas* (Gisleine, 12 anos).

*Eu gostei foi muito legal eu aprendi várias coisas, peguei alguns esquemas sobre os malabares que eu não sabia e achava que ele fosse vir com roupas velhas, mas ele é bem bonito (Jamile, 12 anos).*

*Que é difícil fazer com três bolinhas e mais com seis (Jessica, 12 anos).*

*Eu gostei porque eu conheci mais um pouco sobre isso e conheci mais formas para fazer malabares (Julio, 12 anos).*

*Eu gostei muito, porque ele fez uma manobra muito louca (Airton, 11 anos).*

*Eu gostei do fogo, o cara é loução (Adriel 12 anos).*

*Foi muito interessante porque tem coisas que eu não sei (Ricardo Henrique, 12 anos).*

*Eu não sabia que esses artistas trabalhavam na rua e mexiam com fogo (João Victor, 12 anos).*

*Todas as coisas que aprendi foi que os artistas de rua aprendem sozinhos as coisas (Alisson, 13 anos).*

*Naquele dia aprendi a brincar com três bolas, com a tocha, no tecido eu aprendi que o tecido é bom! (Lucas Swag, 12 anos).*

*Artista legal, gostei de você, antes não gostava, não! Achei ele dá hora! (Adriel, 12 anos).*

*Um homem que fazia malabares e vários outros tipos de coisas (Gabryelle Sousa, 12 anos).*

*Eu aprendi que malabares tem que ter paciência porque ai você consegue mais. Tem pessoas que dá muito duro para ganhar moedas e notas (Matheus Alves, 12 anos).*

*Eu gostei a parte que ele fez malabares com bolas e quando ele pegou o bastão com fogo (José, 12 anos).*

*Eu aprendi que você tem que se concentrar para fazer malabares e jogar uma bolinha, quando ela estiver caindo, joga a outra (Isabele, 12 anos).*

*Aprendi que você tem que ter muita concentração para não deixar cair (Gabriella, 11 anos).*

*Foi bem legal, aprendi que para fazer malabares precisa de muita concentração (Marcos, 12 anos).*

*Eu percebi que ele gosta muito de fazer malabares e ele treinou muito tempo várias coisas difíceis (Mateus Santana, 12 anos).*

*Eu entendi que ele fazia com o fogo. Eu aprendi as bolinhas. Achava que ele fosse um cara forte e grande, mas ele é bem magrinho, prô. (Yulisa, 11 anos).*

*Eu gostei do fogo e aprendi muitas coisas legais, eu aprendi malabares (Flavia, 13 anos).*

*Eu quase aprendi a fazer malabares e gostei muito, vou tentar fazer em casa. Estava achando isso uma besteira (Jhennifer Caroline, 12 anos).*

Na aula posterior, por conta do contato com o Giovanni, ampliamos os conhecimentos sobre os malabares. Na sala de informática, cada um abriu sua página do *Facebook* e acessou nossa página secreta para assistir um vídeo que postei de uma apresentação de malabares. Os alunos pesquisaram sobre outros tipos de malabares e, ainda, entrevistaram a professora de História, que nas horas vagas pratica os malabares com clave para se divertir.

Depois, iniciamos os estudos sobre a pirâmide humana. Organizei três grupos, cada grupo ficou com uma imagem de pirâmide humana, retirada do livro “Introdução à pedagogia das Atividades Circenses”, do professor e pesquisador Marco Antônio Coelho Bortoleto. De posse dessas imagens de pirâmide, os alunos tiveram que se apropriar e vivenciar corporalmente, depois ensinar aos outros grupos. Nessa atividade eu também escolhia dois alunos de cada grupo para explicar aos demais colegas de outros grupos o que aprenderam. No final, anunciei que na próxima aula receberíamos outro artista circense.

No dia em que recebemos o Fábio (28 anos) não organizamos nenhuma pergunta antes, mas pedi para os estudantes fazerem as mesmas perguntas que fizeram para o Giovanni. Nesse dia, o Giovanni também veio à escola para ajudar no projeto. A chegada do Fábio na escola causou um estranhamento. Ao ver o circense com certas vestimentas (bermuda e chinelo) a diretora me chamou e pediu para eu “[...] *Tomar cuidado com as pessoas que eu trago para dentro da escola.*”. Na conversa expliquei que aquela pessoa era um artista circense formado em História, além disso, uma pessoa que eu conhecia, pois era meu primo e que antes de convidá-lo avisei à coordenadora. Ao final da conversa, pedi para ela ficar tranquila porque ele foi compartilhar os conhecimentos dele com os estudantes gratuitamente e também alertei a colega a pensar as próprias palavras antes de exteriorizar seu preconceito.





**Figura 2 - Alunos participam de aula com outro artista circense.**

Na quadra de esportes os estudantes sentaram em círculo e iniciamos o bate papo com o Fábio. Perguntaram quanto tempo ele trabalha com arte circense, como aprendeu e se ele trabalhou em farol. Ele explicou que já teve experiência em trabalhar no farol, mas agora trabalha somente em locais em que é contratado como o SESC. Frisou a importância e o respeito que tem pelas pessoas que trabalham no farol, mas por opção prefere no momento trabalhar contratado. Em relação à preferência ao material do circo, disse que prefere trabalhar com os malabares, e que teve outras experiências com o mundo do circo. Também, trabalhou em fábrica que produz material utilizado por artistas de circo e gosta muito de fazer oficinas utilizando o prato e a clave.

Depois Fábio fez uma apresentação para os estudantes com a clave e, no improviso, chamou Giovani e os dois realizaram uma apresentação interagindo com os estudantes. Durante a apresentação os estudantes gritavam e batiam palmas para apresentação dos artistas circenses. Depois da apresentação, Fábio separou a sala em dois grandes grupos e propiciou uma experiência com os malabares (bolinha) e o prato.

Na aula seguinte, iniciei perguntando o que eles aprenderam com os artistas. Antes das respostas entreguei pedaços de papel para escreverem como foi essa experiência. E as respostas foram:

*Eu aprendi com os pratos, bolinhas e fogo (Yulisa).*

*Eu aprendi muitas coisas, foi a bolinha, foi da bacia e eu aprendi e gostei (Flavia).*

*Eu aprendi que eles não só trabalham na rua, mas sim em circos e escolas (Jhennifer Caroline).*

*Eu aprendi a rodar pratos, e tentei malabarismo com as bolinhas. Achei mais ou menos difícil, é só prestar atenção que aprende rápido (Adriel).*

*Aprendi várias coisas. Tipo, eu sabia, mas sabia fazer errado. Os malabares de bolinha de duas e três e bem difícil, mas não é impossível (Isabele).*

*Eu aprendi que existem vários tipos de circense e que cada um tem seu jeito (Jamile).*

*Eu aprendi que malabares é bem difícil, mas é só você querer que você consegue. Que nem o prato, é muito fácil só você deixa a mão leve e aí você consegue (Mateus Alves).*

*Eu achei muito legal! Ele não trabalha na rua, ele já está trabalhando no circo e os malabares com o prato foi muito legal (Daniel, 12 anos).*

*Eu aprendi a jogar a bola para o alto e muito mais com o prato (Ricardo).*

*Eu aprendi a fazer malabares com as bolas e aprendi a fazer o prato roda (Alisson).*

*Eu aprendi com equilibrar um prato a um palito foi muito legal (Gisleine).*

*Eu aprendi um pouco sobre os pratos e os malabares com as bolinhas (Isabela).*

*Ele [Fábio] era legal e usava outras roupas e ele ensinou o prato (Lucas).*

*Eu aprendi muito com as bolinhas e os pratos também. Ajudou muito porque ajuda a se equilibrar (Mateus Santana).*

*Eu aprendi malabares, aprendi coisas novas, nomes novos de coisas que surpreende pessoas (Gabryelle Sousa).*

*Eu aprendi que para fazer prato tem que ter habilidade. Para fazer malabares, tem que saber passar de uma mão para outra com uma mão só com duas (Matheus).*

*O prato com o palito de churrasco e o jeito certo de jogar as bolinhas (João Pedro, 12 anos).*

*Ele ensinou a fazer o prato com o palito e eu aprendi fazer malabares, fazer os palito com prato aprendi, fazer malabares com uma mão. Agora estou aprendendo com as duas mãos (Ryan).*

*Que nós devemos rodar o prato bem rápido e colocar no meio é que demora muito para aprender com os materiais do circo (Jéssica).*

*Eu achei legal essa experiência, também aprendi o truque dos pratos e também dos malabares (Victor).*

*Tem vários jeitos de fazer malabares, não só com as bolinhas. E com os pratos é muito mais fácil (Gabriella).*

*Os malabares com os pratos são muito mais fáceis do que fazer com as bolinhas (Marcos).*

*Eu aprendi muitas coisas legais, mas vou falar só alguns. Malabares, nomes novos, coisas novas, tipo pratos sobre a bicicleta com uma roda só. Foi muito legal! (Sara, 13 anos).*

*Nós aprendemos que o Fábio trabalha com aquilo que gosta e aprendemos como é o trabalho dele e também um movimento com o prato muito difícil. Eu quase consegui, foi muito legal ver ele e o Giovanni fazendo malabarismo e outras coisas. Com eles aprendi a gostar, antes odiava (Ronald, 12 anos).*

Na aula seguinte, fomos para a sala de informática. Nesse dia organizamos a saída pedagógica para o Centro de Memória do Circo, na Galeria Olido, no centro da cidade de São Paulo. Para preparar a turma, fizemos uma visita virtual ao museu e depois assistimos um vídeo para a ampliação sobre a apresentação de espetáculo de circo. Durante a atividade, pedi para entrarem na página secreta no *Facebook* e assistirem a um vídeo de uma apresentação de malabares.

Na aula posterior, fomos ao Centro de Memória do Circo, museu onde os artistas circenses se encontram na capital paulista. Também é conhecido como Café dos Artistas, nesse lugar, no Largo do Paissandu, os artistas circenses se encontram, às segundas-feiras. Nesse local os artistas reveem seus colegas de profissão, buscam serviços e realizam trocas de experiência.

No dia da visita não conseguimos monitoria, mas nos organizamos de outra forma. Fui visitar o Museu com as bolsistas do PIBID<sup>20</sup> (Programa de Iniciação Básica e Incentivo à Docência) que acompanhavam o projeto antes da visita com os alunos e, no dia da visita, cada um ficou responsável por um grupo de aproximadamente 11 crianças,

---

<sup>20</sup> Projeto que recebe estudantes da universidade e pelo qual trabalhamos com as turmas de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, os quais nos acompanham nas aulas.

de modo a organizá-los. Cada grupo ficou entre 10 a 15 minutos em um local e depois trocaram, ao final, juntamos todos e realizamos uma explicação sobre o Museu.

Antes de irmos embora, visitamos outra sala do Museu que fica na mesma galeria e, durante a visita, Verônica Tamaoky, diretora do Centro de Memória, apareceu com um fotógrafo e quis conversar com os estudantes. Ela nos contou como era antigamente a organização dos circos, como é hoje e da participação das mulheres, pois ela mesma trabalha com o monociclo. Dado um panorama histórico, agradecemos, tiramos fotos e fomos embora.

Na outra aula, conversamos sobre a visita ao Museu e coloquei três perguntas na lousa as quais eles responderam em uma folha e me entregaram. As perguntas foram: 1) O que você aprendeu? 2) O que te chamou a atenção? 3) O que podemos retirar da visita para pensar o nosso espetáculo? A atividade foi realizada em individualmente, em duplas, trios ou quartetos. E as respostas foram as seguintes:

*1) Os palhaços fazem a sua roupa, mas não mostram para ninguém; 2) O que chamou a atenção foi a roupa do palhaço, aquela maquete grandona e a cortina; 3) Corda bamba e minibicicleta (Ryan e Lucas).*

*1) Eu aprendi como organiza o circo, como os palhaços se vestem e como eles faziam; 2) As roupas e o que eles faziam no circo e o objeto que eles usavam; 3) Nós podemos retirar as roupas e as habilidades no circo para pensar o nosso (Yulisa, Gislene e Jéssica).*

*1) Que os palhaços não podem mostrar sua maquiagem para ninguém e aprendemos sobre a origem do circo; 2) As maquetes; 3) O modo radical de apresentar (sem nomes).*

*1) Todos se preparam para dar um show e fazer as montagens; 2) Malabares e algumas questões do circo; 3) As roupas e o estilo (Gabryelle).*

*1) Os artistas marcavam lugar para se encontrar e eram considerados pessoas diferentes na sociedade. Exemplos: anões e pessoas muito magras, pessoas que ficavam sem comer por muito tempo e, no circo, as pessoas tentavam fazer coisas que os demais achavam impossível (Matheus Santos, João Vitor e Vitor Antônio).*

*1) Circo não é só malabares, trapézio ou tecido, mas também é enfiar a espada pela garganta, andar em uma linha e também andar em bicicleta pequena e fazer números com cobras etc.; 2) As roupas de alguns palhaços e a maquete gigante mostrando a trajetória até chegar o circo montando barracas etc.; 3) As maquiagens as roupas e algumas atividades como andar numa linha só e em pé, andar de bicicleta pequena (Isabele, Jamile, Julia e Isabela).*

Na aula seguinte, iniciei problematizando a visita ao Museu e a arte circense. Lancei as perguntas: Por que será que existem pessoas ganhando dinheiro fazendo essas coisas com o corpo? Vamos pensar quem são os artistas que compõem o cenário? O que vocês viram no Museu? Como na visita vimos imagens de gigantes, anões, palhaços e faquir<sup>21</sup>, expliquei que o circo foi um dos poucos lugares que acolheu essas pessoas durante o processo de industrialização. Eles não tinham trabalho diante das suas características físicas e do trabalho que desenvolviam. Além disso, em outros tempos e em outras culturas eram mortos.

Também perguntei: Vocês sabem o que é isso? Industrialização? Aos poucos, citaram a relação da com a fábrica e com trabalhar. No diálogo, mostrei que eles têm outros saberes diferentes do que as fábricas precisam e que o circo, mesmo acolhendo essas pessoas, também ganha dinheiro sobre o trabalho delas. Por fim, na vivência corporal, expliquei que faríamos uma experiência com perna de pau e monociclo. Na sequência, descemos para a quadra e eles tiveram o primeiro contato com os materiais.

Na aula seguinte, separei um trecho do filme “Tempos modernos”, de Charlie Chaplin, no qual ele faz uma crítica ao modelo de industrialização e à expansão do capitalismo. Após o filme, pedi para responderem à pergunta: Qual é a crítica que o filme faz ao modelo de industrialização? E as respostas, anotadas em uma folha, foram:

*Mostra a vida e eu achei legal mostrar onde ele trabalha. Achei engraçado contar a vida do palhaço Charlie Chaplin (Jamili).*

*A crítica é de como era industrializado as coisas naquela época (Mateus Santana).*

*Ele usava o corpo, mas errou ao colocar o parafuso. E depois quando era a vez de descansar ele continuou fazendo (Julia).*

*O filme é sobre um palhaço que não fala e ele é muito engraçado, divertido. Ele fala na língua da mímica. E nesse filme ele trabalhava numa fábrica (Alisson).*

*A crítica que o filme fez e que eles investiam em coisas para comer para fazer várias coisas, antes disso, era só agricultura (Sem nome).*

*Eu gostei porque ele era muito engraçado, porque ele é palhaço branco (Matheus Alves).*

---

<sup>21</sup> Artista circense que faz seus trabalhos utilizando técnicas desafiando os limites do corpo introduzindo objeto como faca ou deitando em camas com pregos.

*Que cada fábrica tem seu modo e jeito de reagir. O Charlie Chaplin é um palhaço branco que faz mímica (Sem nome).*

*E engraçado e também só porque ele não fala, porque é branco eu achei estranho, essa é a minha crítica (Sem nome).*

*Ele fazia uma crítica da moça que estava com os botões e o policial viu a moça correndo, e falou para o policial. Ele fez um fogo e foi preso (Yulisa).*

*Que as fábricas de antigamente testavam as coisas nas pessoas como os caras testavam no Charlie Chaplin, que a gente trabalhando em fábrica pode ficar que nem as máquinas (Isabela).*

*Que ele não fala, só usava o corpo para falar na indústria ele ajuda as alavancas e pega o óleo e joga no chefe (Gabriela).*

*O palhaço ele trabalhava fazia produção de peças e pensava que o vestido da mulher era as pessoas (Sem nome).*

*O modelo de industrialização naquela época era preto e branco e tinha um palhaço diferente. Charlie Chaplin era um palhaço mudo, sendo mudo havia linguagens e no filme mostra que ele trabalhava numa fábrica (Ronald).*

Depois dessa aula pensei em discutir um personagem específico do circo: o palhaço. Comecei a aula com as seguintes indagações: Na aula passada falamos e assistimos um filme sobre um palhaço, um tipo de palhaço chamado de branco<sup>22</sup>. Como aparece este personagem emblemático no circo? Qual sua origem? Como se constitui sua identidade? Quais palhaços vocês conhecem? Quais são as diferenças entre eles?

Fiz essas perguntas e anotei na lousa as respostas que me disseram. Perguntei nomes de palhaços, e eles disseram: Patati, Patatá, Bozo, Piolin e Charlie Chaplin. Como não sabiam a origem desses palhaços, falaram da roupa deles porque lembraram da visita ao Museu. Para eles, o palhaço constrói sua própria roupa e usa uma maquiagem diferente, também cada um tem um apelido e que tem palhaço de rosto branco e palhaço de rosto colorido.

Depois expliquei outras coisas sobre o circo, informações que aprendi na visita ao Museu, e pontuei que o palhaço é um personagem que chega ao circo como criação de um militar e que seu apelido só pode ser dado pela pessoa mais velha do circo. Além disso, o próprio palhaço é responsável pela construção de sua roupa e ele nunca morre,

---

<sup>22</sup> Existem vários tipos de palhaços no circo e o palhaço branco é um deles. Geralmente, esse personagem utiliza uma maquiagem branca no rosto e interage com o público sem utilizar a voz, outra característica é que ele muitas vezes fica na plateia realizando uma interação entre o palhaço colorido e o público, esse artista faz essa conexão entre a plateia e os artistas que estão no picadeiro.

porque no momento em que é criado ele pode ser incorporado por várias pessoas, isto é, o personagem pode passar de geração em geração, como o palhaço Bozo. Também, a palavra “palhaço” vem de palha porque os primeiros palhaços usavam esse material para construir suas roupas. E ainda, pedi para os alunos registrarem as informações no caderno de Educação Física.

Por fim, exploramos outro elemento do circo: o trapézio. Para realizarmos a vivência joguei uma corda entre os galhos da árvore e amarrei um pedaço de pau, coloquei alguns colchonetes e assim experienciamos o trapézio, que apareceu durante o mapeamento e a conversa com a Jamile. Realizamos duas aulas e os estudantes tiveram contato com algumas possibilidades de movimentos.



**Figura 3 – Aluno participa da vivência no trapézio.**

Na sequência, conversei com os estudantes e retomei o ensino de alguns elementos circenses, como a pirâmide humana. Novamente, explorei o livro que explica alguns tipos de pirâmide humana, com diferentes possibilidades de realizar as composições e deixei que experimentassem, formando grupos do jeito que quiseram.

Feito isso começamos a montagem do espetáculo. Nesse dia escrevi na lousa um resumo de tudo que vivenciamos e expliquei que no circo as pessoas contribuem com aquilo que sabem, com os seus saberes (informação obtida na saída pedagógica para o Museu do Circo), e que teríamos um tempo para ensaiar. A apresentação final seria na Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEI) que fica ao lado da nossa. Cada aluno escolheu aquilo que quis apresentar, formaram alguns grupos e deixei que ensaiassem durante três aulas. O espetáculo foi composto por apresentação de dança, tecido, malabares (clave, bolinha e prato), trapézio e perna de pau. Outros elementos que estudamos nenhum estudante quis apresentar.

Depois de montar a apresentação, fui até a EMEI e falei do trabalho e do desejo de apresentar o trabalho final para as crianças da escola. Essa atitude foi uma decisão do coletivo com o objetivo de socializar nossas práticas pedagógicas para as escolas e para a comunidade escolar. Como Giovani acompanhou o trabalho pela página secreta do grupo, entrei em contato e convidei-o para compor a apresentação. No dia da apresentação, ele trouxe outro artista circense, que veio da Argentina para visitá-lo. No final, todos apresentaram seu número e finalizaram juntos com todos interagindo com a plateia, utilizando os diferentes materiais. Alguns estudantes me procuraram para dizer que estamos ansiosos no início e que adoraram a apresentação com os amigos do circo. Também pediram para eu agradecer a vinda dos artistas à escola, o que teve uma aceitação abriu um diálogo com essas pessoas, que eram vistas por alguns estudantes como pessoas perigosas.

## **2 REGISTRO DA TEMATIZAÇÃO SOBRE A CAPOEIRA**

O registro desta prática pedagógica é referente a uma turma de Ciclo I, nomeada como Liberdade, essa nomenclatura corresponde às últimas séries do Ensino Fundamental I, do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo, em São Paulo capital. Os encontros registrados foram de uma turma do quinto período, essa turma tinha aula de educação física toda terça-feira das 17h45 às 20 horas, no ano de 2016.

Iniciei o mapeamento<sup>23</sup> com um vídeo de uma roda de capoeira. Logo no início, um educando disse: “*Que macumba é essa?*” A turma ficou observando e coloquei

---

<sup>23</sup> Procedimento didático utilizado no currículo cultural para identificar os saberes que os estudantes tem sobre o tema e quais são as suas representações culturais.



algumas questões: O que vem na mente quando pensa em capoeira? O que vocês sabem sobre isso? E eles responderam, entre outras coisas: *“Isso não pode ser arte marcial, se precisar bater eles batem, a capoeira é luta, dança, esporte”*.

Na aula seguinte, levei a turma para a sala de informática, pedi para verem vídeos de rodas de capoeira e cada um criar uma pergunta para fazermos a tematização. Nesse dia pude observar algumas falas: *“Isso é coisa estranha mesmo!”*, *“Oxe! Não consigo entender nada, quem é esse tal de Mestre Pastinha?”*.

Aos me lançaram algumas questões, como: *“Professor, existe outros tipos de capoeira?”*, *“Por que alguns capoeiristas jogam de terno e outros com roupa branca e uma corda colorida?”*, *“O que quer dizer aquela cor na cintura daquele cordão?”*, *“Professor, morei na Bahia e lá se falava muito de Mestre Pastinha e a capoeira Angola”*.

Na aula posterior, levei um vídeo chamado *“Capoeira Iluminada”*, filme que conta a história de Mestre Pastinha e o contexto de surgimento da capoeira. Assistimos o filme e no final perguntei para os estudantes o que acharam do vídeo e abri para discussão. Durante a problematização, um educando disse que não sabia que a capoeira tinha sido criada por africanos no Brasil, para ele, a capoeira era africana. Outro aluno lembrou do trecho do vídeo onde o historiador descreve o processo de criação da luta. No diálogo com o colega ele falou: *“Você viu que o historiador disse que a capoeira é afro-brasileira?”*. Ainda, outros estudantes disseram que *“Capoeira é esporte”*, *“Capoeira é luta”* e *“Capoeira é uma dança com luta”*.

Também discutimos a condição dos negros e um dos estudantes comentou que o documentário falava da opressão de brancos sobre negros, da capoeira marginalizada. Expliquei que a história nos relatava uma trajetória de discriminação e desigualdade social dos negros no Brasil, desde a saída da África, com as ofertas enganosas de alforria se participassem como soldados na Guerra do Paraguai e marginalização, expressa nas moradias criadas após a Libertação dos Escravos, em 1888. Também, conversamos sobre algumas narrativas do nosso cotidiano que inferiorizam os negros as quais constroem uma imagem distorcida. Entre eles: *“Negro quando não caga na entrada caga na saída”* e *“Amanhã preciso trabalhar que é dia de branco”*.

Com o objetivo de ajudá-los a ampliar a leitura sobre essa prática corporal, selecionei um outro vídeo para o encontro seguinte, e levei um vídeo da história da capoeira regional e de Mestre Bimba (Capoeira Iluminada).

Depois de assistirem o vídeo perguntei quem gostaria de fazer comentários. Uma aluna disse que leu sobre a escravidão e me perguntou se “*É verdade que em outros tempos os negros já foram jogados nas jaulas para serem comidos?*”. Respondi que já havia lido outras coisas sobre a escravidão e diante dessa conversa voltamos ao assunto da condição dos negros na sociedade.

Em uma rápida reflexão percebi que o efeito do vídeo levou os estudantes a pensarem sobre a escravidão e não sobre a capoeira regional e diante disso deixei que a discussão caminhasse nesse sentido. Continuei com a problematização e lancei perguntas indagando o contexto atual, perguntei se eles achavam que os negros ainda sofrem mais que outras raças-etnias? E se eles conheciam muitos negros que estavam em trabalhos socialmente reconhecidos? Se no bairro que eles moram tem mais brancos do que negros em situação de rua?

Depois de um tempo de silêncio direcionei a discussão sobre a capoeira regional e questioneei: Por que a capoeira logo naquela época dos anos trinta passa a ser liberada com um método que incorpora treinamentos parecidos com exercícios militares? O que o governo queria com aquilo? Será que o famoso Mestre Bimba fez tão bem assim a capoeira dando aula para ricos? Por que a roupa passa a ser branca? Por que o treinamento passa a ser em locais fechados ao invés de ser na rua? Essa problematização gerou um silêncio na turma.

Para finalizar a aula, discutimos a diferença entre a capoeira regional e capoeira Angola, destacando que a capoeira regional tem jogo mais rápido, o ritmo do berimbau mais rápido, com menos instrumentos e treinos sequenciais, possui uma graduação e roupa diferentes. A capoeira Angola é um ritmo mais lento e os capoeiristas usam até terno.

A fim de desconstruir a maneira romântica da vinda dos negros africanos para o Brasil, de posse do berimbau, iniciei a aula com uma ladainha (música de capoeira), com as letras abordando a história da escravidão. Depois assistimos um trecho do filme “*Amistad*”, do diretor Steven Spielberg, para retomar a discussão sobre a condição do negro e perguntei aos alunos: Esse vídeo responde um pouco das perguntas da aula passada? Qual era a condição que as pessoas negras vieram para o Brasil e a América? É igual à condição que aos imigrantes portugueses, italianos e alemães?

“*Que absurdo professor!*”, “*Não, professor, parece que a coisa foi feia!*”. E respondi sobre os efeitos históricos e sociais da escravização de negros africanos em nosso dia a dia. Coincidentemente, expliquei que a escola CIEJA Campo Limpo fica

localizada no bairro do Capão Redondo, em uma área doada pelo governo estadual para alemães que vieram ao Brasil, no final do século XIX e início do século XX. Questionei a diferença do local da escola e do local do outro lado da avenida, onde fica o morro conhecido como Vila Fundão, no qual moram os músicos de rap Racionais MC's, e perguntei onde há mais pessoas em piores condições de vida e como aquele lugar é narrado?

A ideia dessa conversa foi desnaturalizar as condições que as pessoas do outro lado da avenida se encontravam e destacar que se os negros tivessem a mesma condição que os europeus tiveram ao virem para a América, especialmente o Brasil, talvez teriam melhores condições de vida na atualidade. Muitos estudantes acham que esse processo natural e que viver em uma favela é uma determinação de ordem divina.

Continuando o trabalho, anunciei para a turma que na próxima aula receberíamos um grupo de capoeiristas e que para essa atividade construiríamos coletivamente um questionário para entrevistá-los. Durante a atividade, percebi a dificuldade de pensarem sobre a construção do questionário e lancei outras questões para ajudá-los: Se eles estivessem aqui, o que poderíamos perguntar para ajudar em nosso estudo? Eles responderam: *“Por que praticam a capoeira?”*, *“Quais os golpes que conhecem?”*, *“O que é ser capoeirista?”*, *“Quais preconceitos já sofreram por ser capoeirista?”*.

Durante o mapeamento a professora Elaine (pedagoga responsável pela turma) havia me procurado e disse que tinha um cunhado que era mestre de capoeira. A convite dela recebemos os praticantes e o cunhado dela trouxe muitos capoeiristas de outros grupos. Compareceram em torno de 25 capoeiristas de diferentes idades, homens e mulheres, alunos, estagiários, professores e mestres de diferentes grupos.

Reunimos o grupo em um local onde puderam fazer uma roda e, depois de agradecer os capoeiristas pela visita, perguntei aos estudantes se queriam fazer perguntas. De forma ainda tímida, um aluno disse aos capoeiristas que já havia treinado com mestres renomados quando morava na Bahia e comentou que os praticantes sofriam preconceito por serem capoeiristas e perguntou *“Como está isso nos tempos de hoje aqui em São Paulo?”*.

O professor de capoeira respondeu que o preconceito ainda é bem frequente porque as pessoas ainda têm a visão de negro como ladrão e, portanto, de capoeirista também. Durante a resposta, de forma politizada, explicou para os estudantes que o processo de Libertação dos Escravos foi uma farsa, porque os negros foram libertados

por interesses políticos e não porque a princesa Isabel era boa. Também não houve uma preocupação com o que os negros libertos fariam e para aonde iriam, assim, em um dia viviam nas fazendas, no outro, estavam sem casa.

O professor explicou, também, o contexto em que a capoeira foi criada e como o processo de liberalização e legalização passou por processos de proibição e de marginalização e que, mesmo hoje, persiste o preconceito. Explicou que já sofreu preconceito na família porque os pais não queriam vê-lo se tornado mestre de capoeira, mas exercendo outra profissão. Por isso, ele aceitou o convite e foi à escola, porque entende que a escola pode ser um espaço importante para o reconhecimento da prática e quebra de preconceitos sobre os capoeiristas.

Mas contou que capoeirista profissional ganha relativamente bem, em torno de R\$4.000 ou R\$5.000 por palestra ou curso em cada batizado, por fim de semana. Além disso, o capoeirista destacou que fora do Brasil a capoeira é mais reconhecida e valorizada, sendo que ele deu aula no Japão e conheceu outros países por intermédio da capoeira. Por fim, ele explicou que, de fato, a capoeira está atrelada à macumba, mas que macumba é apenas um instrumento musical. E, mesmo sendo evangélico, respeita as outras religiões.

Na sequência, um estudante perguntou *“Por que os capoeiristas estão com roupas diferentes?”* Para responder essa questão, o professor em tom de amizade pediu para cada capoeirista se apresentar e falar um pouco de sua história na capoeira e o que isso representa para eles. Depois ele retomou a palavra e frisou que ali naquele local eles estão tentando se unir ao invés de se afastarem por serem de grupos diferentes e que esse movimento de união estava crescente na região. E explicaram as diferentes cores de cordas e seus significados.

Finalmente, o capoeirista destacou que é preciso valorizar nossa cultura, da qual a capoeira faz parte: *“Os gringos vem para cá com outras lutas e todo mundo fica admirando, a gente valoriza judô, jiu jitsu. Mas a nossa capoeira não, às vezes, ainda é motivo de vergonha, precisamos acabar com isso”*. Depois da conversa, fizemos roda e todos jogaram capoeira.

Na aula seguinte, iniciei com algumas perguntas: O que vocês aprenderam sobre com a visita dos capoeiristas? O que ficou de importante que vocês podem socializar com as demais pessoas? E as respostas foram diversas: *“Aprendemos que são pessoas como as outras, têm outras religiões e até patrocínio.”*, *“Eu mesma achava que era*

*coisa de macumbeira, mas não e nada disso.”, “Até eu pensei que era só essas coisas de macumba.”, “Eu achei legal porque a capoeira pode ajudar a tirar as crianças da rua”.*

No encontro seguinte, convidei o professor Diego para compartilhar seus conhecimentos sobre a capoeira Angola. Ele atua como professor de Geografia na escola, tem um projeto e treina capoeira Angola em um grupo. Com os alunos, ele iniciou falando dos significados da capoeira e disse para a turma que a capoeira para ele tem a ver com sua ancestralidade, por ele ser negro e descendentes de povos que vieram da África, de forma *“complexa, desnecessária e violenta”*.

Também mostrou alguns instrumentos musicais, explicou como funcionam e tocou-os. Na sequência, passou os instrumentos para os alunos terem contato com o material. Depois contou que o grupo dele pratica capoeira Angola e que esse tipo de capoeira preserva mais traços culturais da capoeira de origem que a capoeira regional<sup>24</sup>. Por fim, ele convidou os alunos para fazer uma roda de capoeira, para tocarem esses instrumentos e cantarem.

Nessa ocasião, pude perceber que os estudantes tiveram outra experiência com a manifestação corporal. Uma aluna, já adulta, adepta de uma religião cristã, chamou-me e disse que antes *“Odiava estar ali. Mas agora entende a importância e que nunca falou, mas tem uma filha que é capoeirista e consegue respeitar mais a escolha dela. Mesmo assim, o pessoal da igreja acha outras coisas e ela precisa respeitar também”*.

Na aula posterior, realizamos uma nova vivência corporal. Separei alguns instrumentos musicais e deixei os alunos à vontade para pegarem o que achassem mais interessante. Então, anunciei que íamos tentar jogar capoeira, como foi observado no filme onde os capoeiristas aprendiam capoeira jogando. Durante a roda, alguns entraram de forma tímida, por exemplo, batendo palmas. Na roda eles tinham várias opções, como tocar, cantar e jogar. Deixei que cada aluno escolhesse como queriam participar. Ao final, deixei que comentassem o que acharam da prática corporal.

Um dos estudantes disse que gostou de entrar na roda, mas percebeu que *“[...] é mais difícil que imagina, mesmo sendo um jogo devagar precisa ter bastante preparo, porque necessita de domínio do corpo [...]”*. Contudo, achou interessante estar dentro da roda, pois *“[...] a energia é diferente”*.

Na aula seguinte, quis saber como foi a experiência e se houve mudança no olhar deles sobre a prática corporal. Um dos estudantes disse que no começo *“estranhou*

---

<sup>24</sup> Criada pelo Mestre Bimba que incorporou na capoeira da época a gestualidade de outras lutas.

*bastante”, “[...] porque sempre que via uma roda não conseguia entender e tinha certo preconceito, mas agora entende que isso não é legal. No sabia que tinha tanto conhecimento envolvido [...]”.* E finalizou a sua fala agradecendo a oportunidade de aprender sobre coisas que não sabia.

Outra aluna destacou que não participou porque tem problemas físicos, mas gostou da conversa com o professor Diego e, como também é negra, pode perceber que tem muito de sua ancestralidade ali. Ainda, outro aluno destacou que *“[...] a escola precisa ser isso, é importante trazer esses conhecimentos para dentro para valorizar outras culturas. A história do Brasil é isso também e as pessoas não poder sofrer preconceito por ser capoeiristas [...]”*, disse ele, lembrando que entrevistaram os capoeiristas. A turma me agradeceu eu e, também, a professora Elaine e o professor Diego por trazer essa discussão para sala de aula.

Depois disso, recebi uma carta da professora Elaine, que optei por colocá-la na íntegra, como uma avaliação do trabalho sobre capoeira realizado com os alunos e como parte dos dados desta pesquisa:

*Sempre vi a capoeira de forma negativa, talvez entendendo ela como uma religião ou um ritual que atrai ações ruins. Nunca tive um olhar de aceitação em relação a essa arte. Apesar de ser negra, ter nascido em um lar humilde, nunca tive o contato com a capoeira, quando pequena ao passar em alguma roda, achava estar vendo um ritual ou uma dança religiosa, o que não me agradava muito. Meus pais e familiares falavam muito da “macumba”, como algo tenebroso, assustador e que servia para fazer o mal às pessoas, que na “macumba” havia tambores, pandeiros, atabaques, músicas invocando espíritos, tudo com propósito para o mal e isso me causava pânico. Então, cresci associando capoeira com “macumba”.*

*Aos dezesseis anos me converti ao evangelho de cristo em uma igreja pentecostal que em relação à capoeira ensinava a acreditar que era algo que ia contra os princípios bíblicos, que era um ritual consagrado a demônios. Só agora aos 40 anos, formada recentemente em Pedagogia, e atuando como professora no EJA [Educação de Jovens e Adultos], meus conceitos sobre capoeira começaram a mudar. Tive a maravilhosa oportunidade de poder ingressar em algo que sempre foi meu sonho, o de ser professora. Ao iniciar a carreira, deparei-me com alunos que tinham a mesma opinião minha em relação à capoeira. A mente fechada para entender como algo bom. Foi quando apareceu em nosso caminho uma pessoa, por sinal uma excelente pessoa que com seu jeito paciente, sereno e de grandes conhecimentos me propôs um grande desafio, desafio este de lecionar com minha turma do ciclo 1 (alfabetização).*

*Durante as aulas dele, de Educação Física, teorias e práticas da capoeira. Confesso que fiquei tensa e preocupada, pois não sei dizer não às pessoas, mas como era o professor Marcos (a simpatia em pessoa e também muito gentil), percebi que ele queria na verdade nos ensinar algo mais, e resolvi aceitar o*

*desafio. Ao conversar com os alunos falei sobre a proposta e, no mesmo momento, a maioria não concordou, pois achava se tratar assunto de religião. Disse para eles que eu também tinha algumas dúvidas, mas que nunca tinha encontrado alguém para me explicar sobre o assunto e que seria interessante quebrar tabus e eles concordaram.*

*Ao começar o projeto com os alunos o professor Marcos foi muito atencioso, respondendo a perguntas diversas e esclarecendo dúvidas, inclusive eu que relatei acima achava que macumba era religião ou coisa ruim, aprendi com o professor que macumba na verdade nada mais é que uma planta africana, confesso que fiquei surpresa e feliz por ter aprendido isto.*

*Durante o projeto o professor Marcos nos proporcionou vivências dentro do espaço escolar, com grupos de capoeiristas, inclusive eu quebrei o tabu e convidei meu cunhado que é um capoeirista para vir se apresentar, e deu muito certo, mais um preconceito quebrado por mim. Conhecemos vários mestres da capoeira, entendemos que infelizmente é pouco valorizada no Brasil e bem cobiçada pelos estrangeiros. Passei a ter um novo olhar sobre o meu cunhado e entendi porque gosta tanto desse esporte. Enfim, com as aulas do professor Marcos eu e os alunos passamos a entender que capoeira não é religião, mas sim uma dança, luta, arte e até um esporte a ser praticado por todos que tiverem interesse, inclusive por mim se algum dia tiver a oportunidade (Elaine, professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, atua no Ensino de Jovens e Adultos).*

### **3 REGISTRO DA TEMATIZAÇÃO SOBRE O MARACATU**

No início do ano de 2017, a comunidade escolar (professores, direção e alunos) do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) Campo Limpo se reuniu para pensar o tema do projeto para o ano. Em acordo coletivo, ficou definido que as duas primeiras semanas seriam destinadas realizar essa tarefa. Nesse período acompanhei uma pedagoga que acabara de ingressar na escola e realizamos com a turma Liberdade, do período matutino, um mapeamento sobre o que eles gostariam de estudar. Para realizar esse trabalho, a escola partiu de duas questões centrais: O que queremos aprender? E como podemos pensar, juntos, esse caminho?

Durante o processo de construção coletiva os estudantes pontuaram que queriam entender mais sobre as culturas periféricas e suas características. Nesse movimento, eu pensava como a Educação Física poderia contribuir com o projeto e, ao final da consulta aos alunos, mapeamos diferentes informações para o “tema gerador”. Nesse processo levamos em consideração a origem das pessoas e das suas famílias. Naquela sala,

grande parte dos estudantes vinha ou tinha suas raízes na região Nordeste do país, o que influenciou na escolha do tema.

Fizemos um movimento para os alunos entenderem que naquela escola o diálogo, a voz e a escuta eram importantes na definição do caminho que seria traçado. Durante a conversa, uma aluna nos procurou e disse que na família dela havia brincantes de maracatu, abrindo a bolsa e tirando duas fotos de seu pai brincando de maracatu rural. Naquela comunidade ele era “*caboclo de lança*”. Por isso, no projeto escolhi tematizar o maracatu.

Para a escolha do tema também levamos em consideração outras percepções. Depois de conversar com aluna e socializar o tema com a turma, muitos alunos que têm suas crenças religiosas não gostaram e murmuraram diante dessa possibilidade de trabalho escolar. Para alguns deles, seria uma péssima opção estudar “*coisas do demônio*”. Mas, para mim, estava posto mais um desafio: enquanto professor não tinha conhecimento algum sobre aquela manifestação, mas a professora com quem dialoguei durante a escolha do tema do projeto já tivera contato com alguns brincantes aqui em São Paulo.

A escolha por uma manifestação desconhecida propiciou um momento de aprendizado junto aos estudantes e a colega professora. Estar nessa condição me levou a procurar fontes para começar a pensar no projeto e ter condições de problematizar a prática no interior do currículo cultural. Sensível à minha condição de não saber quase nada sobre o maracatu, fiz buscas na internet e encontrei um curso que seria proferido por um grupo chamado “Bloco de Pedra”. Esse grupo de maracatu tem raízes em uma escola pública da zona oeste da cidade de São Paulo e, aos sábados, as pessoas do grupo se encontram para ensaiar. Também, realizam apresentações e, anualmente, realizam esse curso, intitulado “Introdução à História do Maracatu”, que é composto de cinco encontros teórico-práticos.

A busca por informações me fez me sentir na condição de etnógrafo. Pois esse procedimento me permitiu mergulhar no mundo do maracatu e aprender com os representantes da prática corporal, trazendo seus conhecimentos para a escola. Então, realizei o curso, li livros para entender mais sobre essa manifestação cultural e iniciei a tematização junto àquela turma.

Para iniciar o trabalho pedagógico, organizei um mapeamento montando uma apresentação com algumas imagens, como está abaixo, de brincantes do maracatu. Durante a primeira aula, pedi apenas para eles observarem as fotos.





Figura 4 – Brincantes de maracatu caracterizados com as vestimentas da prática corporal.

Depois de passar as imagens, eles assistiram um vídeo sobre brincantes de Maracatu rural e fiz a leitura de algumas questões que estavam no final da apresentação: O que vocês pensam ao ver essa imagem [referindo-me a essa imagem acima]? O que é isso para você? O que vocês sabem sobre isso? Conhecem alguém que brinca maracatu? Existe essa prática no seu bairro?

Aos poucos os estudantes se encorajaram a falar o que pensavam. Destaco a palavra coragem porque na trajetória escolar não é muito comum o exercício de fala e de exteriorizar aquilo que estão pensando. Essa foi uma possibilidade para exercitar o dissenso para o debate. Por isso, dos poucos estudantes que se expressaram, um deles afirmou que, para ele, “*Maracatu era coisa do demônio*”. Durante a conversa, outros alunos olhavam para baixo e ficavam em silêncio, alguns murmuravam e diziam palavras que remetia a igreja evangélica como: “*Sangue de Jesus tem poder!*” ou “*Eu não vou estudar essas coisas do demônio, não!*”.

Na aula seguinte, passei um vídeo e agora o exercício foi de criação de questões pelos próprios alunos para pesquisarmos sobre o maracatu. Também, coloquei na lousa algumas delas como: Por que eles colocam uma flor na boca? 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?

Depois de escrever as perguntas, fomos para a sala de informática para buscar encontrar algumas respostas. Contudo, percebi que nessa atividade os estudantes acessaram significações sobre o maracatu que os deixaram incomodados. Durante a atividade, uma das estudantes bateu o teclado do computador e se demonstrou muito irritada. Ao conversar com ela para entender o que estava sentindo, ela me falou que leu no site que acessou que no maracatu tem influências do candomblé e disse: “*Professor, isso é coisa de Exu [um dos orixás ou guias espirituais cultuados naquela religião].*”, e por conta disso afirmou não ia pesquisar mais nada. Outro aluno também se mostrou irritado, chamou-me de canto e disse que era evangélico e “*Esse trabalho estava ficando pesado*”.

Nessa aula eu já tinha informações do curso de maracatu e das leituras teóricas para problematizar e pensar sobre o projeto. Afinal, a etnografia se configura como uma ferramenta importante para tematizar práticas que são distantes do conhecimento do professor. Logo, aproximei-me de alguns alunos para responder as perguntas que emergiram em sala de aula, como: Por quê os brincantes do maracatu utilizam uma rosa branca na boca. Um dos brincantes do curso que realizei me explicou que no maracatu rural eles fazem isso para representar as baianas que acompanhavam o cortejo. Também me orientou a respeito da diferença entre nação e grupo, bem como da relação do maracatu com as religiões de matrizes africanas (Jurema, Xangô e Candomblé) e a religião católica, por conta das influências dos colonizadores europeus.

Assim, ao estar imerso no grupo de maracatu já conseguia aos poucos fazer uma leitura do cortejo e de seus códigos, e com isso pude fazer uma discussão em sala sobre seu contexto de emergência e criação. Por isso, depois de analisar o que aconteceu até aquele momento no projeto, teci meu plano de ensino em forma de mapa conceitual.

Seguindo o trabalho, pensei em propor uma vivência para aprofundar e exercitar a desconstrução das ideias a respeito do maracatu. Naquele momento, achei importante eles entenderem a escravização dos negros no Brasil e o porquê que a gente pensar e estranhar os saberes desse grupo. O processo de desnaturalização é importante para os estudantes perceberem que ninguém nasce em certas condições.

Para pensar essa aula me apropriei dos conhecimentos que adquiri do curso de maracatu e contei com a ajuda da minha companheira Bruna, que é historiadora e professora da rede municipal de Educação, para organizar um encontro para debater a vinda dos negros à América como mercadoria. Então, preparei uma apresentação de *slides* com algumas imagens do continente africano e outras imagens para comparar

antigos quadros que representam de forma distorcida a chegada dos negros escravizados e um vídeo.

No início da aula, lancei algumas questões, como: O que vocês sabem sobre a presença do negro no Brasil? O que sabem sobre a África? A África é um país ou um continente? Como vocês acham que são as pessoas africanas e como elas vivem? Qual imagem que vocês acham que representa melhor a África? Todos disseram que a África era um país e aqueles que responderam as questões disseram que “[...] a escravidão foi uma coisa muito ruim.”, que na África “[...] as pessoas vivem na miséria.” e a imagem que vem na cabeça é de um lugar pobre e miserável.

Levei outras informações sobre o continente, destacando a diversidade de culturas ao mostrar um mapa da divisão política atual. Depois passei uma imagem sobre a diversidade étnica e na sequência mostrei a rota dos navios que vieram daquele continente, especialmente de Guiné, Congo, Angola, Moçambique, para o Brasil. Ainda, mostrei uma imagem de como o colonizador branco representou a vinda dos negros e comparei com outras imagens que relatavam o interior do navio negreiro e os negros sendo vendidos no Cais do Valongo, no Rio de Janeiro.

Os estudantes ficaram indignados com as imagens, disseram que aquilo era “*terrível demais*” e que não imaginavam “*tamanho crueldade*”. Li, também, um trecho de música, colocada abaixo, para discutir a resistência, a história e as culturas dos grupos de negros escravizados. E assistimos um trecho do filme *Amistad*, de Steven Spielberg, pois, para esse longa-metragem representa um pouco da condição real da escravização dos negros em contraste com o apoio que governos americanos deram para outros estrangeiros se estabelecerem em terras locais.

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

(Negro Mar, Ilu Oba de Min).

Ainda, pontuei como os negros são significados na sociedade, dando exemplos das diferentes narrativas coloniais que inferiorizam esse grupo. E citei frases utilizadas pelo senso comum, como “*Negro quando não caga na entrada caga na saída.*” e “*Amanhã vou trabalhar que é dia de branco*”. Durante a explicação, um dos estudantes complementou que “[...] *devemos ter cuidado com as piadas.*” e pediu para eu deixá-lo mostrar um vídeo de uma peça de *stand up comedy* que o comediante alertava sobre o perigo das piadas e das brincadeiras discriminatórias e preconceituosas. O aluno se levantou, ligou o celular e mostrou o vídeo para os colegas e, com isso, expliquei como o preconceito expresso em piadas interfere na maneira de nós olharmos as pessoas.

Depois dessa leitura entrei na discussão sobre a criação do maracatu que, segundo a narrativa passada no curso de maracatu, nasceu da necessidade de resistência e sobrevivência da dominação das pessoas brancas sobre as negras. Por isso, é um festejo que celebra a coroação dos reis e rainhas vindas do Congo e outros países da África. Nesse momento, eu inseria outra significação sobre a prática corporal do maracatu: uma coroação de reis negros. Também expliquei que o maracatu é uma brincadeira que representa a trajetória de reis e rainhas africanos e pormenorizei o que é uma nação dentro do maracatu, um estandarte, uma toada, calunga e como as pessoas se tornavam mestres de maracatu<sup>25</sup>. Ao final um dos estudantes pediu a palavra e disse: “*Professor, na aula passada, fomos para a sala de informática e sai da aula achando que maracatu fosse macumba. Hoje já entendo que maracatu é história, é cultura de um povo*”. E outro aluno complementou: “*Para mim, maracatu é a brincadeira de um povo*”.

Feito isso, combinei com uma professora de na aula seguinte compartilhar seus saberes sobre o maracatu, como aconteceu. Essa atividade foi feita porque durante o mapeamento, essa colega me falou que já havia feito uma oficina com brincantes de maracatu, na cidade de São Paulo. A brincadeira, segundo ela, dá condições de as pessoas começarem a vivenciar a dança. Para realizá-la, a brincadeira precisa de certo movimento corporal.

Durante a vivência, tocamos uma música de maracatu e a turma ficou em círculo. A brincadeira tinha como objetivo que duas pessoas entrassem na roda com um

---

<sup>25</sup> Mestre no maracatu são as pessoas que ficam responsáveis por coordenar o cortejo na hora da apresentação. Para se tornar um mestre em uma nação a pessoa precisa ser autorizada por entidade religiosa.

chapéu na cabeça e tentasse um tirar o chapéu da outra. Para que isso não acontecesse, um teria que atacar e se defender do outro, com diferentes movimentos corporais, Também fizemos uma brincadeira com cabo de vassoura onde ganhava quem conseguia encostar esse objeto na ponta do pé do adversário.



Figura 6 – Brincadeira de maracatu realizada com alunos do CIEJA Campo Limpo.

Depois, passei o trecho de um vídeo em que uma pessoa dançava três passos diferentes de maracatu e pedi para cada um escolher um passo para vivenciá-lo. Importante destacar que o maracatu rural é um cortejo que a sua dança ainda não foi pedagogizada, por isso, não existe nenhum vídeo que ensine a dançá-lo. Mesmo assim, é válido mencionar que seus passos representam os movimentos de cortadores de cana que vivem na zona da mata de Recife, em Pernambuco, mas na gestualidade da dança existem elementos de muitas outras expressões culturais, como de frevo, forró e capoeira. Desse modo, podemos dizer que os gestos são “livres”.

Na aula posterior, depois de fazer uma breve retomada da aula passada, começamos a analisar letras de maracatu rural. Separei a música Loa, do grupo chamado Leão Misterioso, do Mestre João Paulo. A Loa fala sobre o racismo e a posição de sujeito que as diferentes pedagogias culturais produzem sobre o negro. A escolha dessa música se deu justamente por conta da temática debatida em sala de aula, e porque traz discussões relevantes sobre o preconceito étnico e como isso é produzido



até os dias atuais, por exemplo, em novelas, quando os negros fazem o papel de empregados e serviçais domésticos.

Durante a aula, ouvimos a letra da música por algumas vezes e a partir de um trecho pedi para que os estudantes criassem uma frase dentro de cada verso. Essa atividade foi pensada para exercitar a criação de músicas que seriam utilizadas na avaliação pedagógica final.

Na semana seguinte, recebemos integrantes de um grupo de maracatu, o Bloco de Pedra (grupo de maracatu que ensaia no bairro da Vila Madalena). No encontro vieram dois representantes que se dispuseram a conversar e socializar com os alunos os conhecimentos sobre a brincadeira. A solicitação e a visita foram pensadas para os estudantes ampliarem seus saberes sobre o maracatu e sobre os instrumentos musicais que compõem a manifestação.

Antes do contato com os brincantes, realizamos conjuntamente a construção de um questionário para entrevistá-los. Como o encontro teve duas horas e quinze minutos de duração, orientei que esse teria dois momentos: um de entrevista e bate papo com os convidados e, outro, de vivência e contato com os instrumentos musicais do maracatu. Perguntei quais questões achavam pertinentes de realizar e os alunos colocaram: O que é maracatu? O que significa o maracatu para eles? E quais as diferenças entre maracatu rural e nação?



Figura 7 – Alunos do CIEJA Campo Limpo recebem a visita de praticantes de maracatu.

Na ocasião, recebemos a visita de Fabio e de Ciça, sentamos em círculo e deixei que eles tomassem a frente do encontro. Ciça pediu para que cada um se apresentasse e depois da apresentação pessoal dos convidados um estudante, que não quis sentar no círculo e preferiu ficar um pouco mais distante e em posse de um papel e uma caneta em mãos, realizou a primeira pergunta: “*Para mim isso é macumba, é isso mesmo?*” E a 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 entrevistou afirmando que “*Maracatu era amor*”, porque simbolicamente o aproximava do irmão que havia falecido bem no dia que ele tinha um cortejo para apresentar. Segundo ele, esse irmão era quase que um filho e toda vez que ele tocava sua presença se manifestava e ele se sentia bem. Também exteriorizou outras significações sobre o maracatu, como o fato de estar atrelado à luta de um grupo que veio escravizado para o Brasil e de ser um meio de sociabilidade e de realizar amizades, pois a partir dessa prática teve contato com outras classes sociais e ampliou o círculo de amigos de outros bairros. E concluiu: “*Maracatu é coleguismo, é uma palavra que define também o que é isso para mim*”.

Ciça falou que maracatu para ela é “*resistência*” e que propicia felicidade em ter amigos e que é um momento 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 e resistência*”.

Então, um dos estudantes problematizou: “*Por que maracatu?*” E Ciça explicou que vem de a raiz “*maraca*” tem a ver com tambor e ritmo, e, pessoalmente, para ela, maracatu tem alguma coisa que faz bem e sente uma alegria por tudo que proporciona: “[...] *maracatu parece uma paixão*”.

Depois da resposta, fiz duas questões: Dê onde vem esse tambor? Qual é a origem? A pergunta foi pensada porque geralmente as pessoas associam os tambores a rituais africanos. E Ciça explicou que na vinda para o Brasil os europeus traziam alimentos e outros materiais em toneis de madeira, o tambor do maracatu é de origem europeia, feito desses toneis com pele de animais. No Recife, em Pernambuco, também passaram a utilizar outros materiais, como a Macaíba, uma espécie de palmeira. Por isso, no maracatu não existe um instrumento oriundo de um determinado grupo, eles são resultados dos cruzamentos das culturas.



**Figura 6 – Alunos do CIEJA Campo Limpo conhecem os instrumentos musicais utilizados no maracatu.**

Aproveitando esse assunto, fiz outra questão para discutir os marcadores identitários dos grupos e suas diferenciações, pedi para explicarem por que as alfaias, tipos de tambor, têm as cordas amarradas com diferentes nós? O que isso quer dizer? Fábio levantou, pegou uma alfaia e explicou as marcas identitárias de três nações: Nação de Porto Rico (NPR), Nação Estrela Brilhante de Recife (NEBR) e Nação Estrela Brilhante de Igarassu (NEBI). Segundo ele, as diferenciações começam com a posição do instrumento próximo ao corpo, os nós e a maneira como as baquetas batem no instrumento.

Na NPR, a alfaia fica bem baixa próxima do joelho, os praticantes utilizam o instrumento distante da cintura porque durante baque (toque) os movimentos reproduzem elementos das ondas e de pescadores. Além do som que toca em um ritmo mais lento e às vezes mais intenso como as ondas do mar, o nó do instrumento é em formato de rede e, na hora de tocar a baqueta de rebate tem a função de abafar o som.

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. Por fim, na NEBI, 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 (pedaço de árvore de goiabeira), chamada de bacalhau. Em termos de som, o toque dessa última nação acaba



sendo ao contrário da NPR. Toda essa diferenciação na hora do baque é chamada de sotaque.

Então, Ciça ensinou sobre os outros instrumentos, gonguê, caixa, agbê e mineiro. E ajudou os alunos a fazerem uma leitura desde a origem deles até o sotaque característico de cada nação. Ainda explicou que o gonguê é o instrumento de origem medieval, que define na hora do cortejo qual baque será tocado, ele é o instrumento que manda na hora do toque, o seu som ajuda os brincantes a definirem qual baque será tocado no momento.

A caixa que foi incorporada ao maracatu tem proximidade com o exército e em cada nação ela é usada em uma parte diferente do corpo. Na NPR, por exemplo, a caixa é presa na frente da cintura, enquanto que as outras nações utilizam o instrumento na lateral como usam a alfaia. O agbê é um instrumento feito de cabaça e miçangas, não se usa em todas as nações e sua origem tem relação com os indígenas e povos africanos. Aos poucos, os convidados tocavam os alunos, que entendiam as diferenciações das posições das mãos, do instrumento no corpo e do ritmo de cada nação. Por fim, os convidados apresentaram o mineiro, um instrumento em forma de canudo com sementes dentro é predominantemente usado na NEBI.



**Figura 8 – Convidados no CIEJA Campo Limpo, brincantes tocam instrumentos musicais utilizados no maracatu.**

Além disso, levaram uma saia chamada de chita, que é utilizada pelo naipe da dança. No maracatu de nação cada parte é chamada de naipe. Antes de tocarem e finalizar o encontro, os convidados contaram que na nação de maracatu quem apita o cortejo precisa ser uma pessoa reconhecida pelo coletivo, só ela pode apitar, mas que, no grupo de maracatu, tem outras pessoas que podem fazer isso, não existe a necessidade de ser por uma única pessoa. Essa foi a última aula antes do recesso escolar dos estudantes, no meio do período letivo.

Na volta do recesso, no começo do mês de agosto organizei uma atividade de ensino que pudesse retomar o caminho percorrido pelo projeto. A escolha dessa atividade foi uma maneira de situar os alunos sobre o que havíamos estudado, sintonizar aqueles que estavam chegando na escola e a partir disso continuar o caminho. Nessa aula, desenhei um mapa na lousa e resumi as aulas anteriores, os assuntos abordados e as diferentes experiências vivenciadas.

Depois disso, retomei a entrevista feita no último encontro. Com uma caneta, desenhei na lousa os instrumentos musicais que compõem os diferentes napes do maracatu nação, trouxe para a sala uma alfaia e fiz questões para que os alunos lembrassem do encontro com os brincantes do maracatu. Expliquei novamente os marcadores identitários e o processo de diferenciação marcado nos instrumentos das diferentes nações ou grupos de maracatu.

A ancoragem social do maracatu também se faz presente nos instrumentos e nos movimentos corporais na hora de tocá-los. Na NPR, o baque representa as ondas do mar, a extrema relação que eles têm com Iemanjá, com as ondas do mar e com os pescadores. Também, levei novos conhecimentos para aula, como as diferenças entre o maracatu rural e o maracatu nação. E antes da atividade, disse que nação de maracatu é diferente de grupo. Pois, nação de maracatu só pode ser levada no apito pela mestra, enquanto que um grupo tem um caráter mais coletivo e, na ausência do mestre, outras pessoas podem apitar.

Depois selecionei dois vídeos e coloquei na lousa três linhas verticais com uma questão no alto do quadro branco. O que os diferencia? Naquele momento, passava os vídeos e perguntava: Como eles dançam no maracatu rural (passava o vídeo) e no maracatu nação (passava o vídeo)? Fizemos isso para ver o que tinham em comum e o que os diferenciava nos instrumentos e em outros elementos. A tabela ficou assim:

MARACATU RURAL	PONTOS EM COMUM	MARACATU NAÇÃO
Interior do Recife	Estandarte	Mais urbano
Caboclo de lança	Gonguê	Alfaia, Agbê
Cada um cria a sua roupa	Mestre	Todo mundo usa a mesma roupa
Rima e Versos feito na hora	Recife	Música criada antes
Improviso		Ensaaios
Dança tem elementos do Frevo, xaxado, capoeira e samba de roda		Passos da dança com movimentos dos soldados

Figura 7– Reprodução de esquema conceitual sobre as diferenças entre maracatu rural e maracatu nação, feito durante aula de Educação Física, com alunos do CIEJA Campo Limpo.

Nesse momento dois estudantes que tinham acabado de ingressar na escola levantaram a mão e disseram que se mudaram de Recife, onde moravam na Zona da Mata, para São Paulo. Também um deles contou:

*Professor? Quando eu era pequeno, a gente via lá no canavial o pessoal com essas roupas e a gente saía 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!*

Depois da exposição e do diálogo, pedi para os alunos responderem duas questões em uma folha e me entregar: O que é maracatu para vocês? E o que aprenderam na aula de hoje? E as respostas para a primeira pergunta foram as mais diversas, como segue:

*“Professor, achei que fosse religião, mas agora sei que é uma disputa”.*

*“Maracatu é música, alegria”.*

*“Maracatu é uma dança folclórica”.*

*“Brincadeira e alegria”.*

*“Brincadeira, alegria e união”.*

*“Maracatu é cultura Brasileira é dança do Brasil”.*

*“Maracatu é uma dança folclórica da comunidade do interior do Nordeste”.*

*“Maracatu é uma dança cultural é um folclore regional”.*

*“Uma brincadeira do Nordeste porque eu conhecia ela com o meu pai”.*

*“É uma coisa bem diferente e é bem legal”.*

*“Amor e amizade, alegria, tudo isso!”*

*“Maracatu para mim é uma manifestação cultural onde as pessoas se encontram para festejar a amizade, o amor e a união”.*

*“Maracatu é um esporte”.*

*“É uma comemoração entre negros, índios e escravos em dança, apresentações e movimentos”.*

*“É uma brincadeira igual o carnaval. É isso que eu acho”.*

*“Maracatu é uma cultura Africana”.*

*“Para mim é brincadeira, cultura, conhecimento”.*

*“É uma revestida!”*

*“Para mim é uma cultura boa”.*

Enquanto para a segunda pergunta, os alunos responderam:

*“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 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 a diferença entre um maracatu e outro a diversidade dos instrumentos musicais e de onde vieram os povos do maracatu”.*

*“Eu aprendi na aula 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 foi para a luta, e quando voltaram não tiveram a promessa e foram para favela, mas eram guerreiros e voltaram”.*

Na aula seguinte, fizemos uma vivência com os passos do maracatu nação e os alunos tiveram contato com a alfaia. Essa atividade teve como objetivo socializar com eles a maneira como um grupo de maracatu nação aprende a brincar em um determinado local, pois os alunos sabiam que para trazer os conhecimentos do maracatu para a escola eu precisei ir em um local onde se brinca para aprender com praticantes.

Durante a vivência, pontuei que no maracatu rural as pessoas aprendem no cotidiano com movimentos característicos da Zona da Mata, onde os cortadores de cana de açúcar reproduzem os gestos do trabalho diário no cortejo, e lembrei que isso foi uma informação que um dos alunos socializou com os demais. Diferente do maracatu rural, no maracatu nação os passos reproduzem a gestualidade dos soldados, por isso, que observamos nos vídeos gestos parecidos com movimentos de marchar.

Ao final desse caminho todo, iniciamos o processo de finalização do projeto. Ao perceber que o grupo havia avançado na leitura sobre a prática corporal, resolvi começar a pensar na avaliação final. Para essa turma, pensei que seria importante colocá-los como produtores culturais e diante dessa opção montei parte da aula com esse objetivo. Nesse dia, iniciei o encontro falando que a turma entraria no processo final do trabalho.

Para a avaliação final, eles teriam que construir um cortejo de maracatu e comentei do plano de aula.

Para a avaliação final, o grupo teve que construir coletivamente um cortejo. Naquele encontro, tiveram que decidir quem ia participar de cada naipe (dança, instrumentos), quem vai ficar responsável pelo apito (que conduziria o cortejo), quem ia construir o estandarte e as loas (músicas).

Feito isso, eu escrevi na lousa os naipes que iria compor o cortejo. E expliquei cada um dos elementos, dando exemplo de como poderiam fazer as suas construções. Por exemplo, na dança lembrei que eles haviam estudado o maracatu rural e o maracatu nação. Diante dessa explicação, exemplifiquei que eles poderiam construir os passos do maracatu da sala utilizando a gestualidade de elementos culturais que fazem parte da vida deles, podem levar em conta suas profissões e as danças que eles gostam. Na sequência, abri para a escolha, para que cada um deles pudessem optar podendo inclusive escolher mais de uma opção.

Estandarte	Loa (músicas)	Instrumentos	Dança
Vinicius Manuel	Carla	Vinicius Wesley	Manuel Laisla Maria Helena Maria da Paz Severina Lúisia Sebastiana

**Figura 7– Reprodução de definição de funções, feita na lousa, para a apresentação de maracatu dos alunos do CIEJA Campo Limpo.**

Finalizado esse primeiro momento, peguei a alfaia e fizemos uma vivência corporal de maracatu nação. Em uma roda, expliquei que o estudo do maracatu propiciou para mim bastante aprendizado, quando escolhi o tema precisei ir em um grupo de maracatu, durante alguns sábados, para aprender com os praticantes conhecimentos a serem transpostos aos alunos. Então, compartilhei com a turma como se ensina a dança naquele local, pontuando que, provavelmente, em outras nações, pode ser que o aprendizado seja diferente. Também, expliquei dois passos: a marcha e os passos laterais.

Na sequência, fizemos uma fila e eles foram, junto comigo, repetindo a gestualidade. Então, peguei a alfaia e expliquei que ia tocar um baque chamado Luanda, para exercitarmos a dança no ritmo do instrumento musical. Por fim, retornamos para a sala de aula, para concluir a aula. Nesse momento, disse que a escolheríamos o nome do nosso grupo e o tema da letra para a colega que ficou que ficou responsável pensar em casa a letra da música.

Perguntei quem tinha alguma ideia de nome e um dos alunos sugeriu: “*Professor, pode ser ‘As Marias’*”. Perguntei o porquê desse nome e ele respondeu: “*Porque na turma tem bastantes mulheres com o nome de Maria*”. Outra aluna sugeriu o nome “*Estandartes*” e a uma terceira aluna, colocou o nome “*Águia*”. Então, pensamos em uma possibilidade de votação, e um aluno disse para ser voto secreto, outra aluna disse para eu numerar e cada um levantar a mão e a sala achou melhor este caminho. Depois de realizar o procedimento de sugerir os nomes, a turma votou e elegeu “*As Marias*”.

No último momento da aula, fizemos o mesmo procedimento para a escolha do tema da LoA. Depois de aparecer algumas sugestões, o coletivo votou e escolheu que a música abordaria o tema “*Amor sem preconceito*”. Antes de finalizar um aluno levantou a mão e disse:

*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 nessa semana, mas, a partir de hoje, vi que não é nada disso e quero te pedir desculpas por hoje.*

Agradei as palavras dele e destaquei que na aula aprendemos muitas coisas e que eu estava feliz de eles poderem se sentir tranquilos para falar o que quiserem da aula. Quando acabei, a turma toda bateu palmas sinalizando que gostaram da aula.

#### **4 REGISTRO DA TEMATIZAÇÃO SOBRE O FUTEBOL**

Esse trabalho foi realizado em uma escola estadual localizada na zona sul da cidade de São Paulo. A turma que foi observada estava no último ano do ensino fundamental (9 ano), os estudantes tinham em média 15, 16 anos e o registro foi

realizado durante três meses em parceria com o professor Felipe (docente de educação física da escola).

O professor anunciou o estudo sobre o futebol, realizando a leitura de um texto do escritor uruguaio Eduardo Galeano, extraído do livro “Futebol ao sol e à sombra” e problematizou com os estudantes: *“Com as experiências que vocês têm, o que os leva a falar do jogo? O que mais têm a dizer das experiências? O texto serviu de alguma coisa? Da para jogar no campo? Saindo deste espaço, o futebol de rua tem árbitro? Por que se chama pelada? Quem pôs as regras?”*.

Logo surgiram as primeiras falas dos alunos:

*“Eba, futebol!”*

*“Acho desnecessário gastar dinheiro com o futebol”.*

*“Acho futebol preconceituoso”.*

*“Porque não investe no feminino?”*

*“E Copa do Mundo só tem masculino!”.*

*“Olimpíadas as mulheres são as melhores”.*

*“Futebol não é reconhecido”.* [outro estudante discordou]

*“A mesma coisa mais não passa na TV. Alegria que fica dentro de nós quando fazemos o gol”.*

*“O dinheiro que vem do clube para reformar os estádios, na Copa do Mundo, vem dos governos”.*

Na aula seguinte o docente conversou sobre o último encontro com a turma e a partir das falas dos alunos pensou em realizarem uma vivência corporal. Então, propôs um jogo somente de meninas, um somente de meninos e, outro, de meninos e meninas. Mostrou a bola de futebol americano e preparou a vivência desse jogo.

As meninas se posicionaram e disseram para o professor que queriam jogar com os meninos. Depois da vivência, o professor voltou a conversar com a turma, explicou sobre o futebol americano e destacou que nos Estados Unidos o futebol que a gente joga é significado como coisa de menino e que o futebol de campo que a gente joga veio da Europa.



As meninas levantaram as mãos e pediram a fala, destacando que os meninos “[...] *não passam a bola, são fominhas.*”, e continuaram se posicionando: “*Professor, sofremos preconceitos e só conseguimos pegar na bola quando a gente tumultua. Os meninos têm uma imagem errada de achar que as meninas não sabem jogar, mas eles estão errados!*”.

Na aula posterior, o professor iniciou o encontro colocando uma frase do Milton Neves na lousa “futebol de mulher é que nem gordo comendo salada, não tem graça nenhuma” e entregou para a turma uma folha com dois textos intitulados “A cúpula da CBF discute extinção da seleção permanente de futebol feminino” e “Conquista inédita rende 500 mil para cada campeão no futebol masculino”.

Ciente da necessidade de discutir a marcação identitária e a condição das meninas nesse esporte, o professor norteou o trabalho se apoiando nos estudos sobre essa temática. Durante a aula, ele colocou na lousa a atividade e os alunos realizaram a leitura do texto disponível em seu telefone celular. O professor pediu para os alunos se organizarem do jeito que achassem melhor para ler e discutir os textos. Mas os estudantes permaneceram sentados nas mesmas posições em que estavam.

Nesse momento, uma aluna falou para o professor que queria descer para ficar lá embaixo na quadra e que agora estava se interessando pelo futebol. O professor sorriu e pediu que esperasse um pouco, entregou as folhas com o texto impresso para cada grupo e deixou a turma fazer a atividade. Uns começaram a ler em voz alta, outros se organizaram para ler em outro tom de voz. Em um dos cantos da sala, algumas meninas se organizaram em grupo.

O texto da lousa discorria sobre uma narrativa preconceituosa do repórter que dizia assim: “[...] *futebol feminino é igual gordo comendo salada, não tem graça nenhuma*”. E de outra narrativa, que dizia “[...] *prefiro trabalhar com mulher na arbitragem, elas têm melhor visão periférica e acham nossa camisa no armário quando a gente perde*”.

Ao perguntar para um aluno sobre o texto, uma menina respondeu antes, dizendo que abordava as condições da mulher no futebol. Depois de um tempo, o professor perguntou se todos tinham terminado a leitura. As meninas demonstraram o efeito que o texto causou nelas: “*Sem noção! Ele está dizendo que mulher é para ficar em casa ou ficar no jogo para fazer certas coisas.*” e “*Eu acho o futebol feminino da hora, mas os meninos jogam melhor*”.

O que deu margem para o professor problematizar: “*Vocês acham que em nossas vivências a gente colabora com isso ou não?*” E muitos disseram que não. Ainda questionando, o professor perguntou: “*Vamos lembrar nossas vivências...*” e as meninas trouxeram algumas memórias: “*O professor favorece nossa luta, mas os meninos reproduzem*”. Outras disseram que alguns meninos acham que elas não sabem jogar e que o futebol feminino só aparece durante as Olimpíadas.

O professor continuou: “*Quando a gente ouve um repórter conhecido falar essas coisas na televisão, em certo canal que milhões de pessoas assistem, qual será o efeito? Como vocês acham que as pessoas vão se posicionar quando observarem alguma garota jogando? O que elas podem sofrer ao jogar futebol?*”. Alguns alunos olharam e a sala permaneceu em silêncio por segundos. Logo, o professor pediu para os estudantes descerem para fazer uma vivência do futebol com times misturados.

Na quadra aguardando a utilização do espaço ocupado por outros alunos, os alunos observaram outra aula de Educação Física onde as turmas estão separadas por gênero (meninos e meninas). Depois da espera, o outro professor chamou a turma e pediu para escolherem os times. Os meninos dominaram as escolhas e as meninas foram para a arquibancada. O professor sensível às relações de poder se manifestou e colocou as meninas na margem do campo.

Na hora do jogo, o docente chamou os estudantes para iniciar a partida. Com um diálogo tranquilo, esperou que aos poucos a sala se compusesse de diferentes maneiras. E anunciou que naquele dia iriam se organizar para jogar utilizando a quadra toda. As meninas anunciaram que queriam escolher o time: “*Será meninas contra meninos!*”. Mas um garoto disse “*Não! Vamos misturar porque vocês não sabem jogar*”. Como de costume, os ânimos se exaltaram e as meninas se posicionaram. Uma delas levantou e começou a organizar o time. Aos poucos os outros alunos deram sugestões e a turma foi se organizando. O professor observou sem interromper. Assim, as meninas foram chamadas para a escolha dos times, que foram decididos considerando os mais habilidosos (meninos). Mesmo assim, os times se formam com meninos e meninas.

Um fato chamou atenção: ao chegarem na quadra duas meninas procuram o professor e perguntaram se poderiam jogar vôlei com as estudantes do outro professor. O docente permitiu que elas transitassem nos dois espaços mais elas voltaram para dentro da quadra para jogar futebol.

Na quadra as meninas começaram a treinar o time formado para o jogo, dando chutes ao gol. Na formação em quadra, o time que tinha mais meninos, que acabaram

colocando a única menina no gol. O jogo começou e depois de algum tempo, quando estavam perdendo a partida, as meninas saíram e sentaram na arquibancada. As diferenças sociais também se manifestam nas diferenças de habilidade motora e, percebendo que estavam sendo colocadas em certas posições de sujeito, as meninas não quiseram ficar “*que nem bobas correndo na quadra*”.

O professor percebeu e chamou a turma para o diálogo. Com uma nova organização, permitiu que as meninas agora montassem dois times exclusivamente femininos. Com essa ação o professor retirou a “*força dos meninos*”. Algumas delas tinham a experiência de fazer um gol e incorporam o lúdico com gritos e abraços, outras banalizam e nem se quer ligam para o tento, nem para a vitória e nem para a derrota.

Na lateral da quadra, os meninos se aproximam e tomaram o espaço em tom de amizade. Ocuparam posições de jogadores no gol e em meio de campo. Aos poucos dominaram o jogo. Ao término da aula, o professor observou essas relações de poder e percebeu que as meninas foram novamente, colocadas à margem do jogo.

Na aula seguinte, o professor explicou que na última aula, em um determinado momento, a turma fez uma vivência com um time de meninas contra meninos, e questionou a turma: “*O que houve de diferença? Foi bacana jogar meninas com meninas e depois com os meninos?*”. Algumas meninas mencionaram que os meninos invadiram a quadra e que isso atrapalhou o jogo. O professor perguntou o que os meninos tinham a dizer sobre isso e ampliou o questionamento para aqueles que ficaram na arquibancada.

Os meninos resistiram em forma de silêncio e deixaram o professor sem resposta. O docente observou, mexeu os óculos e seguiu seu caminho. Depois resolveu dar continuidade na aula, pegou seu telefone, abriu seu e-mail e encontrou uma reportagem, cujo título questionava por que os pais não aceitavam a derrota de meninos para as meninas, iniciando a leitura. As falas causaram, por um lado, um fortalecimento e, por outro lado, um olhar de raiva das meninas, que balançam a cabeça para comunicar que aquilo não era certo.

No diálogo todos os alunos disseram que a sociedade ainda é machista e quando o assunto é mulheres no futebol isso ainda é pouco problematizado. Deu-se, então, início a um debate com diferentes posições e o professor permitiu que os alunos se manifestassem. Com isso, percebeu que alguns deles estavam quietos e tímidos, enquanto outros se mostravam mais ávidos para falar o que pensavam. Nesse dia, pude

perceber que naquela turma, com a atuação do professor, as meninas tinham mais condições de diálogo.

Após do debate, o professor exemplificou a construção social do machismo. Uma aluna disse:

*Professor, a gente vive e cresce na rua jogando bola, quando a gente chega na escola separam a gente com fila de meninos e meninas. Nas aulas de Educação Física que tivemos com outros professores acontecia isso e quando a gente desce com o senhor também percebemos essa separação na aula daquele outro professor de Educação Física. Você viu a aula dele? Na outra escola, nós ficávamos no canto da quadra enquanto os meninos jogavam futebol. Todas as aulas dentro da quadra.*

Um dos alunos, em tom de sarcasmo, comentou: “*Aqui na escola quando não tem mais quem jogar a gente deixa, mas tem vez que elas pedem e a gente finge que não ouve, a gente nem escuta!*” Algumas meninas olharam para ele com sinais de raiva, seus semblantes mudaram rapidamente e algumas trocaram olhares entre si e o xingaram baixinho.

O professor deu outros exemplos de machismo, na tentativa de levá-los a um processo de desconstrução dessa condição. Os exemplos utilizados tinham como objetivo auxiliá-los no entendimento de que na cultura há certo privilégio dos homens sobre as mulheres e isso pode gerar desigualdades sociais. Nessa situação, ele direcionou a turma para a sala de vídeo, onde explicou, para mim, o plano de aula e o desejo de continuar discutindo a construção social do machismo. Então, o professor disse aos alunos que separou alguns vídeos para continuar nos assuntos que emergiram nas aulas de futebol. Antes de passar o vídeo, o professor pediu para os alunos pensarem em coisas interessantes para discutir depois de o assistirem.

O primeiro vídeo era um texto que problematizava nosso conhecimento sobre o esporte, abordando as experiências de homens e mulheres no jogo, e indagou: “*Vocês sabiam que o futsal feminino é tricampeão mundial?*”. Na sequência, uma menina levantou a mão e disse: “*As mulheres estão lutando pelo seu reconhecimento, eu nem sabia que existia campeonato mundial feminino de futsal, na televisão só passa futebol de campo de campeonato com homens jogando!*”.

Outra aluna perguntou como se joga futsal e o professor respondeu que durante o estudo entenderiam melhor e questionou a turma: “*Vocês viram a arquibancada?*”. E antes de responderem passou outro vídeo: “*Time da Andrea jogando*”. Durante o vídeo alguns meninos disseram: “*Nossa! Jogam melhor que eu!*”. O vídeo mostrava

momentos de habilidade de meninas jogando e os meninos da sala fizeram diversos comentários positivos. No vídeo, uma jogadora tomou um chute no rosto quando realizava um drible na adversária (chapéu). Nesse momento, ouviu-se um comentário da turma: “*Nossa! Fiquei até sem fôlego de espanto!*”. E o professor chamou atenção: “*O machismo está dentro de todos nós!*”.

Ainda nessa aula ele passou mais dois vídeos: “Melhores momentos de Vanessa”, tricampeã de futsal, e outro do jogador de futsal Falcão. Depois de assistirem os vídeos, um aluno perguntou: “*Professor, por que tem mais pessoas na arquibancada dos jogos de futsal masculino?*”. O professor disse que teve até dificuldade de achar os vídeos de jogos femininos, pois “[...] *não tem quase nada disponível*”. E retornou com outra pergunta: “*E o técnico, era homem ou mulher?*”. Na chuva de respostas, alunos justificaram que de tanto os meninos terem contato desde pequenos com o futebol eles acabavam jogando melhor que as meninas. Mas há meninas que jogam bem também e até melhor que os meninos.

Então, o professor passou mais um vídeo para os alunos ampliarem os saberes sobre o futsal, seu contexto de origem no Uruguai com o futebol de salão. O vídeo explicava das regras, dos dribles, das posições dos jogadores no jogo. E, ainda, trabalhou com um vídeo de uma jogadora habilidosa, quando alguns meninos disseram: “*Toma trouxa!*” e “*Ela joga melhor que eu*”. Outros perguntaram se era montagem e uma aluna retrucou o colega: “*Por que você está falando isso? Só porque ela joga bem? Está com inveja?*”.

Nessa ocasião, o professor convidou uma colega professora de Educação Física e ex atleta de futsal para falar sobre as mulheres nesse esporte. Antes de a professora chegar o professor fez uma apresentação sobre a colega e contou que o convite foi feito porque queria ouvir seu olhar enquanto mulher que transita nesses ambientes. Logo, a professora chegou e ele disse que hoje ela iria nos ajudar a pensar nos jogos.

A professora contou da história de vida dela, falou que era atleta e árbitra, de sua trajetória no esporte, explicou para a turma que começou a jogar futebol em uma cidade chamada Candido Mota, aos 9 anos, e que naquela época não tinha times na categoria dela. Então, começou a jogar com as meninas mais velhas e na sequência se mudou para São Paulo capital, onde passou a jogar em São Caetano (SP). Pelo time que jogava, foi federada, jogou dos 12 aos 20 anos e por conta do esporte teve a oportunidade de estudar em escola particular. Aos 17 anos foi indicada para jogar na seleção brasileira, mas sofreu um acidente e machucou o joelho. Durante sua trajetória teve a oportunidade

de jogar nos melhores times, morou na casa dos atletas do clube Juventus e quando se formou professora de Educação Física foi para arbitragem.

Também narrou a trajetória dela na profissão de árbitra e explicou que para se tornar árbitra uma profissional pode iniciar apitando jogos pela Liga Regional de Futsal, depois para as Federações, Confederações até chegar a apitar pela FIFA (Federação Internacional de Futebol). Ela revelou que, como árbitra, por ser mulher, teve diversos problemas com torcidas. Explicou que no futsal, quando acontecem brigas nos ginásios, as torcidas precisam ser retiradas do local pelos árbitros. E as árbitras não podem ter cabelos curtos para não serem identificadas como homens. Nesse momento, uma aluna comentou: *“Que ridículo! Isso é um absurdo, é uma forma de preconceito, então você não pode ter seus gostos e gesticulou com a cabeça exteriorizando sua indignação”*.

A professora citou a árbitra brasileira Renata Leite, afirmando ser ela a segunda árbitra melhor do mundo e explicou que antes somente homens apitavam os jogos. Mas que no Brasil não há reconhecimento dessa profissão. Pois, enquanto um árbitro de futebol de campo em jogo de campeonato brasileiro masculino ganha em torno de R\$5 mil reais para apitar um jogo, no futsal feminino e em jogos mundiais da categoria não se paga nem R\$1 mil.

Também no encontro, ensinou as regras do jogo e os movimentos com os braços os quais indicam infrações, passou imagens mostrando as dimensões da quadra e contou que algumas coisas as mulheres são cobradas iguais aos homens, como em testes físicos, que têm os mesmos tempos dos testes físicos para os homens. Isto, para ela, valoriza mais os homens. Ainda, disse que o futsal não é uma modalidade olímpica, por conta da briga entre as federações de futebol de salão e de futsal, o que dificulta mais o reconhecimento e conseqüentemente a remuneração dela como árbitra. Por isso, não consegue viver somente com o salário da arbitragem, tendo de trabalhar em escola para compor sua renda mensal.

Uma aluna perguntou: *“Por que você não apita em futebol de campo?”*. E ela respondeu: *“Porque sou pequena!”*, evidenciando outra marcação social da diferença presente no futebol. Depois ela passou um vídeo apitando um jogo e mostrou algumas brigas comuns em jogos de crianças que acontecem nas arquibancadas com os pais fanáticos pelo desejo da vitória. Aos poucos, foi ajudando os alunos a realizarem uma leitura mais crítica de um jogo, mostrou o placar, os cartões, tipos de apito, a súmula e as diferenças entre os tamanhos das diferentes bolas de futsal e suas relações com as categorias. E revelou que já foi xingada de diversos palavrões, como *“vagabunda”*,

“puta”, “vai tomar no cu”, “filha da puta”, e até comentários desrespeitosos, por exemplo, “gostosa” e “vai lavar louça”. Na sequência, ela pediu para a turma descer para a quadra e lá organizou dois jogos, um apenas de meninas e outro, somente de meninos, apitando as duas partidas.

Na aula seguinte, o professor pegou algumas cartolinas e pediu para os alunos fazerem os registros das aulas, alguns desenharam uma bola e escreveram dentro “*MACHISMO*” e uma perna a chutando. Outros relataram as aulas com as regras do jogo que aprenderam e as dimensões da quadra. O professor falou para a turma que a bolsista do Pibid faria uma discussão. Pediu para ela lembrar as aulas, a entrevista com a professora e árbitra e as discussões sobre futebol feminino. Na parceria com o professor, a bolsista trouxe o símbolo que representa o homem e a mulher e explicou que esses símbolos foi uma criação que representa, respectivamente, os deuses gregos Marte e Vênus e fez algumas questões, como: “*O que é a deusa Vênus? O que representa?*”. E ela mesma respondeu: “*Amor, beleza, feminilidade!*”. E continuou: “*E o símbolo de Marte? Deus da Guerra, escudo, força! E agora os dois entrelaçados? União de casais heterossexuais. E esse (símbolo do feminismo) representa resistência, força, coragem, luta, união*”.

Os alunos disseram que tinham visto esses símbolos na TV, na novela e em postagens de protesto no *Facebook*. Depois os professores levaram a turma para a quadra e a professora lançou algumas questões: “*O que te impactou nas aulas?*”. E uma das meninas disse: “*Durante o jogo tiraram algumas meninas da partida e ela entrou na quadra e pediu para parar, foi bacana jogar dessa forma com ela apitando porque os meninos não dominaram*”.

O professor avisou que estava marcada a vinda de outra mulher para dialogar com a turma e perguntou na sequência: “*O que é feminismo? O que vocês entendem sobre isso?*”. Uma aluna se posicionou, afirmando ser feminista e respondeu que “[...] *o movimento discute soluções melhores para nós, mulheres, luta contra o machismo, contra a sociedade machista*”.

Alguns meninos disseram que as mulheres feministas “[...] *querem direitos iguais em algumas coisas, mas para carregar peso, não.*”, inferiorizando a fala das meninas. E as meninas se posicionaram, procurando fazê-los entender que eles estavam fazendo uma leitura equivocada do movimento feminista e explicaram que esse movimento não é para isso, mas “[...] *para as mulheres terem dignidade dentro dessa sociedade desigual, porque sofrem violência todo momento.*”, afirmou uma delas.

Depois o professor perguntou: “*O que vocês estão aprendendo com o estudo nas aulas de Educação Física?*”. E um dos alunos respondeu: “*Professor, estamos aprendendo a deixar o preconceito que está no futebol e em outros locais de lado, e que o futebol pode ser jogado por mulheres também*”.

Além disso, o professor também permitiu que os alunos tivessem outras experiências com a tematização do futebol. Durante o projeto, jogou para a turma resolver uma problemática do cotidiano: a escola que trabalha é frequentada pela comunidade local nos horários de aula e durante as aulas de Educação Física, quando tem vivência corporal na quadra, a turma se depara com alguns meninos que moram no entorno utilizando o espaço, ou seja, para dar aula o professor precisa negociar o espaço. Diante da problemática, o professor propiciou um diálogo e uma ação de partilha do espaço, promovendo uma conversa entre alunos e meninos da comunidade. Com isso, fez com que a turma pudesse, por meio do diálogo, partilhar o espaço com quem vive no local. Assim, ao invés de ele mesmo dialogar e pedir para os meninos da comunidade desocuparem a quadra, articulou com eles e, ainda, fez uma discussão com os alunos em sala.

Durante o diálogo, alguns estudantes verbalizaram que o espaço da quadra é deles, outros disseram que “[...] *a escola é pública*.”, e, portanto, todos tinham o direito de partilhar o local. Os meninos que foram contra reclamaram que às vezes eles jogavam juntos na aula e como, são mais velhos, colocavam eles no gol e que isso era ruim para eles. Isso suscitou um debate de gênero, pois as meninas comentaram: “*Do mesmo jeito que vocês fazem com a gente, bem feito!*”.

Alguns alunos disseram que a turma teve atitude errada perante a partilha do espaço. Novamente, o professor propôs que a turma dialogasse com a comunidade para realizar um jogo de meninos contra meninas. E as meninas disseram que os meninos falavam que não eram machistas, mas em quadra tinham uma prática diferente. Os meninos colocaram a culpa disso no governo, pela condição da escola e afirmaram que havia como mudar isso. Então, outros meninos disseram que “*O homem já nasce assim, [separando] carrinho, boneca*”. E remeteram a Bíblia, citando que no livro do Gênesis tem Adão e Eva. Sendo assim, “[...] *a mulher foi feita para obedecer e que a Bíblia não mente!*”. Nesse momento, uma menina concordou: “*Eu não acredito em tudo, as lésbicas e os gays não entram na Bíblia. Por que não tem santo gay?*”. E outra menina disse: “*Religião não se discute e isso vai dar briga*”. Mas o professor incentivou o dissenso, como algo positivo de se vivenciar na escola.



Para os estudantes entenderem a construção do machismo, ainda, ele selecionou alguns trechos de diferentes textos e na parceria com a bolsista do Pibid procurou desconstruir a narrativa machista. Iniciou a leitura com um texto do professor e pesquisador Jocimar Daólio, no qual ele explica como as pessoas já no momento do nascimento acessam os discursos binários de gênero. Por isso, os presentes da cor azul seriam para os meninos e os da cor rosa, para as meninas, no quarto dos meninos se coloca artefatos como bolas e pipas e, se for menina, colocam-se bonecas e lacinhos. O professor leu o texto e a bolsista fez apontamentos na lousa.

Depois leram um trecho do livro de Gênesis da Bíblia e explicaram que a religião também fortalece essa condição. Pontuaram na lousa como aprendemos a “*ser homem*” e “*ser mulher*” e que o “*problema*” disso que não tomar como um problema, pois, “[...] *as pessoas podem ter o direito de ser outra coisa que está fora da norma, mas correm o risco de vida porque a sociedade vai regulando e normatizando os corpos e aqueles que escapam, os corpos abjetos vão sendo narrados de forma inferior*”. Também, colocaram que a escola muitas vezes fortalece essa narrativa, separando meninos de meninas e o professor fez uma questão para eles pensarem: “*E se vocês fossem travestis, qual banheiro iriam usar?*”.

Na aula seguinte, na vivência corporal montaram um time de meninos e meninas e foram jogar. O professor dialogou com eles para usarem o espaço da quadra com a comunidade. Durante a partida, as hierarquias entre gêneros se manifestaram nas diferenças de habilidade. E novamente as meninas saíram do jogo e os meninos dominaram a quadra.

No final da aula, na discussão sobre o jogo o professor perguntou: “*Quem não jogou?*”. E uma aluna disse que “[...] *não houve esforço dos meninos*”. E o professor os questionou o que eles achavam daquilo? Antes de responderem, as meninas fizeram uma leitura do jogo delas: “*Professor, quando é só a gente o jogo tem mais toques e corre menos, com os meninos, a gente passa menos e corre mais. E quando veio a Professora nós gostamos porque ela lançou um FORA TEMER! antes de falar. E gostamos também porque ela é arbitra, é mulher e não abaixa a cabeça para o machismo e nem para o preconceito*”. E a outra aluna complementou: “*Eu gostei também porque fiz um cartaz para mandar o machismo embora para sempre do futebol*”. Na atividade final, os alunos colocaram cartazes no pátio da escola, problematizando o tema abordado em sala de aula.

## 5 REGISTRO DA TEMATIZAÇÃO SOBRE LUTAS

Essa etnografia foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Roberto Mange, localizada na região oeste da cidade de São Paulo. O registro foi realizado com uma turma de 9 ano, os estudantes, tem idade em média de 15, 16 anos e a observação durou aproximadamente 4 meses.

No início do trabalho, o professor mapeou e problematizou os saberes dos alunos sobre as lutas. Foram registradas diferentes significações para o tema. “*Professor? Luta machuca!*”, “*É religião, tem o kung fu!*”, “*Professor, as pessoas lutam por vários motivos, é briga!*”, uma aluna completou.

Nesse dia o professor Alessandro propôs uma vivência de *muay thai*. Durante a aula, ele alertou que os espaços do entorno da escola influenciam seus modos de ver a luta, mas que na escola já teve um projeto que abordou a temática. Antes da vivência começar, ainda, frisou que estavam partindo dos conhecimentos dos colegas de sala e que naquele momento era importante que cada um compartilhasse um pouco do que sabe.

Estava presente Wellington, um ex-aluno da escola que participa de um projeto onde os alunos egressos ficavam na escola para ajudar. O professor aproveitou os saberes desse aluno sobre boxe tailandês e pediu para ele socializá-los. Organizando um círculo para iniciar a vivência, uma aluna perguntou “*Para que serve o movimento dos braços [guarda]?*”, e o ex-aluno explicou que “[...] *é usado para se proteger durante a luta*”. Outra aluna comentou: “*Nem sei o que é isso!*”.

Na continuidade, o professor pediu para o ex-aluno reproduzir um treino da mesma maneira que acontece na academia que ele treinava. Durante aproximadamente 40 minutos, os alunos conheceram diferentes golpes, como soco direto, gancho, *jeb* (tipo de soco), joelhada e chutes giratórios. Depois da vivência, o professor pediu para que todos sentassem no chão e problematizou com a turma: “*Por que o Wellington treina assim? Como foi a vivência para vocês?*”. E os alunos participaram: “*Foi bacana, professor, aprendi vários movimentos que eu não sabia! Cheguei achando que fosse jiu jitsu e agora sei que essa luta é muay thai.*”, “*Eu não fiz nada porque não gosto! Acho isso muito chato!*”.

Na aula seguinte, o professor continuou a vivência da luta com a turma. Agora outro aluno estava ali para socializar com os demais os seus saberes. Quem compartilhava os conhecimentos era Ryan, que explicou os códigos da luta, como eles

realizam o início da luta, a maneira quem cumprimentam um ao outro, demonstrou um alongamento e passou os golpes explorando a função do *jeb* e do gancho. Também, o estudante ajudou a turma a ampliar seus conhecimentos, socializando outros tipos de golpes, demonstrando como era o treinamento onde ele treinava.

Logo, pediu para dois colegas colocarem o material de proteção. E na vivência corporal da luta, alguns alunos exteriorizavam diferentes falas sobre a manifestação: “*Nossa que violência!*”, “*Ele vai sair de olho roxo!*”, “*Estão parecendo os Power Rangers.*”, “*Eu acho isso muito agressivo!*”. Os meninos participaram primeiro e, na sequência, uma estudante quis lutar. Ao demonstrar habilidade na luta, outros significados apareceram: “*Nossa é uma menina e vai matar ele!*”, “*Amassa ele, Paula!*”, “*Eita, está engraçado!*”, “*Não mexe com ela que ela te quebra viu!*”, “*Vai pensando que é fraquinha!*”. E ela autoavaliou: “*Foi da hora professor!*”, “*Quero lutar mais!*”.

Depois dessa aula, o professor utilizou outro recurso didático, selecionou alguns vídeos de outras lutas. No início falou dos diferentes significados atribuídos a elas, explicando que pode ser competição, confronto, forma física e defesa pessoal.

No primeiro vídeo, apresentou um treinamento de defesa pessoal em uma escola de karatê. No segundo vídeo, trouxe uma roda de capoeira com diferentes pessoas, como mulheres, negros e brancos dançando alegremente. No terceiro vídeo, era um relato de um atleta com deficiência física campeão de jiu-jitsu, que narrava a superação do preconceito com a experiência desse esporte. O quarto vídeo, foi a vivência da luta huka-huka, prática corporal inventada por uma tribo indígena para homenagear os mortos e, por fim, o quinto vídeo, era a luta de uma tribo indígena Pataxó como maneira de ritualizar o casamento.

Ao passar os vídeos, o professor selecionou um trecho de um livro “Pedagogia das lutas”, em que o autor explica ser impossível definir a origem delas e que para cada cultura a prática tem diferentes significados. Ainda após a leitura, comentou que os vídeos também atribuem diferentes significados para as lutas e retomou o que cada um deles trouxe sobre as práticas corporais.

Depois anunciou para a turma que a partir daquela aula eles iriam entender mais a capoeira. Para iniciar a leitura, problematizou com algumas questões como: “*Qual é a única luta brasileira?*”, de pronto, os alunos responderam “*Capoeira!*”. E ele contra-argumento: “*Será? E as outras que a gente viu no vídeo? Por que será que vocês disseram capoeira? O que é capoeira? Qual sua origem?*”.

Uma aluna levantou a mão e disse que “*Capoeira é macumba!*”. Logo, o professor questionou: “*O que é macumba?*”, e a garota respondeu com outra pergunta: “*Se não é macumba é o quê?*”. O professor contra-argumentou: “*Que ideia você tem sobre macumba?*”. E ela: “*Para fazer o mal, professor, teve um dia que fui ao shopping e no caminho vi aquela coisa lá cheia de ovo dentro, tinha farofa, pinga, vela*”. Um aluno entrou no diálogo e disse: “*Se eu ver isso na frente eu chuto*”. E o professor: “*Para mim, macumba é um instrumento. O que vocês estão falando que é macumba pode ser uma oferenda de alguma religião afro-brasileira*”.

O diálogo continuou e o professor problematizou: “*Vocês já foram a uma igreja de matriz afro-brasileira?*”. E os alunos responderam: “*Sim, professor! A mulher dá doce lá!*”, “*Professor, eu nunca fui, quando vejo aquela roupa dá até medo*”. E uma das alunas levantou a mão e disse: “*Professor, as pessoas só falam que faz o mal, eu vou e para mim faz o bem! Na verdade, somos nós que desejamos e pedimos o que queremos que seja feito*”. E outra aluna falou: “*Professor, acho que desviamos o foco, o assunto é capoeira!*”.

O professor ajudou os alunos a fazer outras leituras. Em posse de três tipos de berimbaus explicou as partes dos instrumentos musicais e as diferenças de cada um deles durante o jogo de capoeira. Foi quando me chamou para socializar outros conhecimentos sobre a capoeira. Levantei, armei novamente o berimbau e problematizei com eles em mãos. Fiz algumas perguntas aos alunos: Por que os berimbaus são diferentes? O que isso influencia na roda? Por que existe uma roda de capoeira?

No silêncio, os olhares se cruzaram e alguns alunos mexeram a boca e o rosto sinalizando não saber sobre o assunto. Fui tocando o berimbau e respondendo às perguntas que eu mesmo fizera, mostrei as partes do berimbau e suas diferenciações no toque e a função de cada jogo, contei que para alguns capoeiristas o berimbau é o comandante da capoeira, o que ele toca é que vai determinar o tipo de jogo na roda.

Iniciamos, o professor e eu, uma vivência dos alunos com aqueles instrumentos. Orientei-os como tocar e um aluno trouxe o pandeiro e me pediu para explicar como se tocava. Ainda, outra aluna se aproximou do atabaque. Nesse dia, um dos alunos me disse que “[...] *nem imagina que eu fosse capoeirista.*”, devido à concepção que, geralmente, capoeiristas são negros e, neste momento, puderam produzir outras significações do jogo.

Na aula seguinte, o professor iniciou o debate retomando o que aconteceu na aula passada, principalmente, porque naquele dia estava recebendo uma aluna nova na

escola. Feito isso, ele fez uma linha do tempo na lousa e explicou para a turma que, ao longo dos tempos, as lutas tiveram modificações na maneira que vêm sendo significadas. No recorte temporal, mencionou que as lutas já foram significadas como maneira de sobrevivência, culto aos deuses, entretenimento e competição. Desse modo, demonstrou um cuidado para não fixar apenas um significado ao tema. Durante a explicação, disse também que as lutas são significadas como macumba, como no caso da capoeira. Logo, um aluno levantou a mão e disse que era “[...] *uma pena em nossa sociedade a gente falar isso, mas que é muito comum, infelizmente!*”.

Após a primeira parte da aula, o professor colocou um CD de música de capoeira e pediu para os alunos prestarem atenção a letra da ladainha. Ele adiantou que a ideia no momento era entender os códigos da capoeira e tocou a música para a turma ouvir. Na música apareceram termos como “mandingueiro”, “rasteira”, “ligeiro”, “traíçoeiro”, “falsidade” e o professor buscou explicá-los, ampliando os conhecimentos dos estudantes.

Na aula posterior, iniciou com uma vivência do jogo, pedindo para os alunos fazerem uma roda e com a ajuda de um representante da luta explicou o que era o pé do berimbau, o que é uma compra, quando podemos entrar na roda e como se cumprimenta ao sair do jogo<sup>26</sup>. Um estudante contou que tinha dificuldade de entender a capoeira porque a luta não passava na televisão. E algumas falas se repetiram: “*Capoeira é para macumbeiro.*”, disse um aluno de outra turma, ao passar na aula e vê-los estudando o jogo. Nesse momento, um estudante da sala respondeu: “*Olha lá o que estudamos na aula passada, bem o que o Wellington falou!*”. E uma aluna contou para mim: “*A capoeira e os capoeiristas sofrem preconceito, professor!*”. Durante o jogo, alguns alunos tiveram a oportunidade de entrar na roda e comentaram que gostaram e não haviam tido essa experiência.

No último encontro, o professor finalizou o projeto propondo algumas atividades de intervenção para os alunos realizarem na escola. A proposta foi debater os assuntos que emergiram na temática em outros espaços com outros estudantes da escola e os estudantes se organizaram para isso.

---

<sup>26</sup> Códigos utilizados pelos capoeiristas (apertar das mãos).

**ANEXOS B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM ALUNOS QUE  
PARTICIPARAM DA TEMATIZAÇÃO SOBRE O CIRCO**

O que você aprendeu durante o estudo?

O que você achou de mais legal no estudo sobre o circo?

Destaque algo que chamou atenção com relação aos artistas circenses?

Destaque algo que chamou atenção a visita ao Museu do Circo?

Relate algum acontecimento que chamou atenção com relação aos artistas circenses?

Sua visão sobre o circo ou sobre as pessoas que trabalham no circo sofreu alguma mudança? (Em caso positivo, qual?)