



Praticando
Estudos Culturais
na Educação Física

Marcos Garcia Neira
Mário Luiz Ferrari Nunes
organizadores



Praticando estudos culturais na educação física

Marcos Garcia Neira

Mário Luiz Ferrari Nunes



Copyright © 2009 Yendis Editora Ltda.

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução, mesmo parcial,
por qualquer processo, sem a autorização escrita da Editora.

Editor: Maxwell M. Fernandes

Coordenação editorial: Anna Yue

Secretaria editorial: Priscilla Garcia

Assistente editorial: Simone Zaccarias

Estagiária: Renata Alves

Preparação de texto: Elvira Cesario Castanon

Revisão de português: Maria Aparecida Salmeron

Projeto gráfico: Francisco Lavorini

Editoração eletrônica: Aline Gongora

Capa: Hey Bro design

Imagem da capa:

As informações e as imagens são de responsabilidade dos autores.

A Editora não se responsabiliza por eventuais danos causados pelo mau uso das informações contidas
neste livro.

O texto deste livro segue as novas regras do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

. – São Caetano do Sul, SP : Yendis Editora, 2009.

Vários autores.

ISBN 978-85-7728-129-9

1. .

09-04659

CDD-362.1068

Índices para catálogo sistemático:

1. 362.1068



YENDIS

Yendis Editora Ltda.

R. Major Carlos Del Prete, 512 – São Caetano do Sul – SP – 09530-000

Tel./Fax: (11) 4224-9400

yendis@yendis.com.br

www.yendis.com.br

Sumário

INTRODUÇÃO	VII
1. CONTEXTUALIZANDO	1
2. PRATICANDO ESTUDOS CULTURAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	9
3. CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA	19
4. AVALIAÇÃO	53
5. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS	67

v

Nossas brincadeiras.	67
<i>Jacqueline Cristina Jesus Martins</i>	
Acorda, professor, dê corda a seu aluno e veja o que com corda se pode fazer	76
<i>Maria Emília de Lima</i>	
Capoeira: identificando estereótipos	86
<i>Cleide Sueli Viana Milaré</i>	
Bicicleta: duas rodas e muitos caminhos	94
<i>Nyna Taylor Gomes Escudero</i>	
Brincadeiras populares: uma experiência a partir da cultura lúdica infantil	107
<i>Viviane Vieira</i>	
Nosso intervalo	117
<i>Alessandro Marques da Cruz</i>	
A cultura oriental na escola	126
<i>Alexandre Vasconcelos Mazzoni</i>	
Lutar é coisa de menina?	134
<i>Fernando Cesar Vaghetti</i>	
Todos podem fazer ginástica?	144
<i>Marcos Ribeiro das Neves</i>	
Uma viagem multicultural através do basquete	154
<i>Miguel Feth Júnior</i>	
Os diferentes sentidos da capoeira.	161
<i>Ronaldo dos Reis</i>	
Um passeio cultural pela ginástica	170
<i>Sílvio Sipliano da Silva</i>	
6. BIBLIOGRAFIA.	187

Introdução

Nos últimos anos temos nos esmerado em aprofundar o debate relativo às questões que permeiam o fazer da educação física no âmbito da escola. Transitamos por várias vertentes desde a nossa formação inicial no curso de graduação até os dias de hoje, sabendo que muitos caminhos ainda serão trilhados. Navegamos por mares turbulentos e calmarias, percebendo que a educação é um território de conflitos e lutas que põe em jogo visões de homem e sociedade. Tratar da educação é lutar por convicções e desejos, e quem educa, sempre o faz influenciado por um ideal de cidadão que pretende formar.

A partir de um encontro, que apenas as linhas da vida explicam, passamos a construir o que defendíamos – um espaço de socialização de saberes, práticas, dúvidas,

frustrações e vontade de acertar. Nasceu, primeiro, um curso de extensão universitária no qual socializamos nossas descobertas prático-teóricas e teórico-práticas, pois entendíamos que esse jogo é permanente em qualquer projeto de vida.

O curso não era suficiente, pois se restringia às nossas descobertas e opiniões. Nasceu, em um segundo momento, um grupo de estudo aberto a todos que quisessem partilhar e aprofundar seus saberes. Como em qualquer espaço público de debate, o grupo foi se alterando gradativamente, tanto em relação aos participantes quanto às práticas individuais. Um constante baile, sempre em movimento, sempre em ação. Debatíamos referenciais teóricos, práticas pedagógicas, políticas públicas e acadêmicas, métodos de pesquisa. Era um espaço de aprendizagem e política cultural.

A labuta diária que caracteriza a vida de qualquer docente fez com que novas necessidades surgissem. Ao mesmo tempo que alguns membros do grupo não conseguiam dar prosseguimento à complexidade crescente dos estudos, outros sentiam a necessidade de maiores investigações. Ao mesmo tempo que alguns se encaminhavam para o ingresso em cursos de pós-graduação *strictu sensu*, outros deixavam os encontros devido aos compromissos diários ou em decorrência de discordâncias epistemológicas. Saídas, retornos e entradas caracterizaram esse segundo momento. Surgiu, então, outra possibilidade. Procurando valorizar as práticas pedagógicas que vinham sendo desenvolvidas, nasceu, em um terceiro momento, o Seminário de Metodologia de Educação Física escolar da Feusp. Tratava-se de um espaço aberto a todos os professores e professoras interessados em partilhar suas descobertas e vislumbrar outras possibilidades de ação, independentemente da opção teórico-metodológica ou de vínculos com grupos de pesquisa. Abriam-se as portas para ecoar a voz docente.

Nesse ínterim, divulgamos nosso referencial teórico, expandimos as ações do grupo em seminários, congressos, colóquios, artigos. Com o passar do tempo, multiplicaram-se as edições do primeiro curso de extensão, além de outros encontros, escritos e eventos. O objetivo, no entanto, permaneceu o mesmo: divulgar e socializar as descobertas alcançadas, que é o objetivo desta obra.

O que se verá a seguir não é uma tentativa de imposição nem uma explicação de modos de “como se faz”. O texto de *Praticando estudos culturais na educação física* pretende divulgar aquilo que vem sendo feito por profissionais da educação comprometidos com a responsabilidade ética da partilha pública, especialistas que têm certeza de que o conhecimento não é algo que pertence a alguém.

O livro é construído a partir de experiências realizadas. O conhecimento é de todos e assim precisa ser dividido. O que se verá a seguir são as experiências realizadas no chão da escola com o intuito de que indivíduos conheçam o que outros colegas estão fazendo e possam fazer o mesmo, construir novas práticas e estendê-las para toda a coletividade, seja no âmbito local, seja de forma mais ampliada.

Como não se trata de uma tentativa de convencimento nem de assimilação, *Praticando estudos culturais* contém também as bases da construção metodológica que sustentam as experiências divulgadas para, em seguida, apresentar o fruto das discussões: tentativas, erros e acertos de professores e professoras sujeitos de sua prática.

Reiteramos que as discussões apresentadas visam garantir ao leitor o acesso a subsídios que lhe permitirão compreender as ações didáticas adotadas. O referencial teórico mais denso pode ser encontrado em obras que discutem a educação contemporânea a partir da teorização cultural. Para maior compreensão, sugerimos que os interessados acessem as produções de críticos contemporâneos como Stuart Hall e Homi Bhabha; sociólogos como Boaventura Souza Santos e Zygmunt Bauman; filósofos como Michel Foucault e Jaques Derrida; pedagogos como Henry Giroux, Michel Apple e Peter McLaren; além de autores nacionais que investigam o currículo como Antônio Flávio Moreira, Tomaz Tadeu da Silva, Ana Canen, Vera Maria Candau, Sandra Corazza, entre outros autores que foram relevantes para a composição deste livro.

Esperamos que tenham uma boa leitura, que façam suas críticas, criem novas possibilidades e que possam compartilhá-las para o devido crescimento do campo de estudos compreendido pela metodologia do ensino da educação física.

Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes

1

Contextualizando

Histórica e culturalmente, a escola tem exercido a transmissão de saberes a fim de preparar as diversas gerações para atuar em uma sociedade mais ampla. Pode-se dizer que a escola realiza uma função socializadora. Tal como os significados da educação e das formas de dividir conhecimentos, os saberes por ela transmitidos sofreram transformações ao longo do tempo. A história indica que a educação foi, e ainda é, um campo de luta política e institucional entre Estado, igreja, sociedade civil e os diversos grupos que manifestam interesses, desejos e necessidade de sobrevivência e convivência. Isso nos mostra que os discursos acerca da escolarização são artefatos da história, produções e invenções configuradas para garantir a reprodução cultural e social – requisito para assegurar a continuidade da sociedade que lhes dá suporte.

Apesar de não ser a única instituição social que reproduz a cultura dominante, à escola delega-se esse exercício, e na medida em que a sociedade se torna mais complexa sua ação fica cada vez mais sutil e emblemática.

Em relação aos processos de socialização de conhecimentos, Giroux e McLaren (2004) enfatizaram a ocorrência de formas de pedagogia e de socialização de conhecimentos, em qualquer lugar em que exista a possibilidade de validar verdades. Porém, para esses autores há lugares que padronizam experiências, estruturas sociais e moldam a produção de significados e, em consequência, contribuem para sua reprodução e essencialidade. Parece que a escola cumpre com maestria essa função.

Por sua função incontestada, a sensação transmitida é de que a escola é um mundo à parte das turbulências que caracterizam o social. As ações nela presentes, bem como seus discursos, funcionam de tal modo que se tem a impressão de que tudo nela é natural, sempre foi e deverá continuar assim, e que devemos lutar para manter sua pseudoestabilidade. Sustentar que a escola possui um sistema que lhe é próprio e que determina as histórias de seus frequentadores parece ser uma condição necessária à sua sobrevivência.

É curioso pensar que essa estabilidade, essa naturalização, são artefatos, construções sociais que facilitam sua valorizada mas irreal autonomia. Na verdade, a escola está intimamente ligada às estruturas sociais. Por conta disso, nada nela é essência ou natural. Tudo que nela ocorre, de certo modo, é fruto das suas relações internas e destas com a sociedade.

A história da educação tem mostrado que os termos que circulam nas escolas sem maiores questionamentos – por exemplo, currículo, diretor, classe, série, entre outros – se tornaram universais e, portanto, naturalizados. Surpreende a constatação de que a “avaliação” é uma prática recente e a “disciplina” acumulou diferentes significados ao longo do tempo.

É estranho pensar na existência de diversas correntes e teorias¹ que debatem a função social da escola, cada qual com análises distintas do mesmo objeto. A escola e a escolarização não são únicas e muito menos inequívocas; elas são palco de lutas por

¹ Funcionalismo, eficientismo taylorista, eficientismo pós-fordista, teoria da correspondência, teoria do capital humano, a nova sociologia da educação, enfoques marxistas, estruturalistas e pós-estruturalistas, por exemplo.

significações. Isso implica dizer que a ideia da escola como campo de reprodução ou de estabilização social é um discurso proferido em nome de interesses e desejos daqueles que podem intervir nos processos que envolvem a escola e suas práticas, aqui resumidas na cultura escolar. A escola e a escolarização são, no limite, o que fazemos dela.

Como elemento da escolarização, como disciplina que compõe o currículo escolar, a educação física não ficou alheia a essa trajetória de lutas e significações. Desde sua origem, ela se responsabilizou pela transmissão de saberes através da disciplina- rização dos corpos, tendo em vista a mudança de comportamentos de gerações de alunos. Suas ações pedagógicas foram realizadas, inicialmente, por meio do controle, pela racionalização e, posteriormente, com recorrência à estimulação psicológica (Bracht, 1999). Atualmente, foi incluída a centralidade da cultura (Neira e Nunes, no prelo).

Corpo de retidão, corpo-máquina, corpo saudável, corpo eficiente, corpo-cidadão são expressões que traduzem a ação da educação física ao longo do tempo. É inegável que sua constituição como disciplina escolar apresenta uma longa história de discussões, contradições e ressignificações. Não é de hoje que seus objetivos, conteúdos, métodos de ensino e instrumentos de avaliação vêm sendo analisados e discutidos em escolas, universidades e setores administrativos. Se a sociedade muda, a escolarização e a educação física também modificam-se.

Desde o século XVIII, quando os filantropos europeus atribuíam valor pedagógico às práticas corporais visando à formação integral do sujeito iluminista, passando pela crítica aos métodos ginásticos proferida pelos escolanovistas, que defendiam o componente lúdico como meio educativo, até o final do século XX, com a emergência de discursos favoráveis ao “ensino esportivo”, à “educação do e pelo movimento” ou à “educação para a saúde”, a educação física vem se constituindo em um campo multifacetado de sentidos e intenções.

Em anos mais recentes, incorporada no debate pedagógico contemporâneo a área teve seu currículo renovado. Ao abandonar os referenciais psicobiológicos que visavam à adequação do sujeito à sociedade desenvolvimentista e adotar os construtos teóricos das ciências humanas, esse campo do conhecimento situou as práticas corporais como produtos culturais, considerando o aluno como sujeito histórico e assumindo o compromisso de colaborar na formação do cidadão para, criticamente, inserir-se na vida pública atuando com responsabilidade e compromisso coletivo.

Os novos aportes teóricos fazem das práticas corporais, anteriormente vistas como instrumentos de educação, produtos de gestualidade, formas de expressão e comunicação. Quando brincam, dançam ou praticam esportes, as pessoas manifestam sentimentos, emoções, formas de ver o mundo, conhecimentos, relações de poder, enfim, sua própria cultura corporal (Soares et al., 1992), a qual, dado seu teor expressivo, tornou-se uma das possibilidades de interação entre os diversos grupos que constituem a sociedade, independentemente de valores, normas ou padrões.

Tempos de mudanças sociais

As mudanças anunciadas no campo da educação e da educação física decorrem das transformações sociais que marcaram a trajetória do século XX, frutos do antagonismo entre o sistema capitalista e a necessidade da instauração de uma sociedade democrática para sua efetivação. A estruturação do capitalismo somente foi possível em função da propagação da ideia de direitos e deveres iguais a todos os integrantes da sociedade. Passados dois séculos da afirmação da sociedade liberal, as promessas de igualdade de oportunidades a todos os seus cidadãos não se concretizaram; para piorar, aumentaram as desigualdades sociais. Por outro lado, o discurso da democracia abriu portas para os movimentos de reivindicação e oportunidades de acesso. Das lutas por igualdade de direito, emergem vozes e movimentos por reconhecimento e por uma sociedade, de fato, justa e democrática.

Vivenciamos uma época em que os grupos desprivilegiados historicamente na sociedade pós-revolução industrial vêm paulatinamente conquistando espaços e direitos por meio de embates reivindicatórios. Neste momento de enfrentamento, são notórias as políticas de identidade que pelem contra os cânones dominantes e a tentativa da imposição cultural. Para clarear, podemos citar movimentos sociais como: lutas pela reforma agrária dos sem-terra; manifestações pela preservação do ambiente por parte de diversas organizações não governamentais (ONGs); reivindicações pelo direito de expressão da sexualidade; crescimento da economia solidária dos grupos marginalizados economicamente; ações de grupos comunitários para garantir direitos e igualdade de oportunidades para pessoas de diferentes etnias, origens, idades, culturas; e tantos outros movimentos organizados por setores da sociedade historicamente desprovidos de poder.

Dentre as conquistas obtidas, sem dúvida o acesso à escolarização básica e o direito à permanência nos bancos escolares representam um grande avanço. Como campo de luta, a escolarização tem sido ora uma arena conquistada por esses grupos, com vista ao desenvolvimento da democracia, ora uma arena de iniciativas homogeneizadoras presentes nas tradicionais propostas de unificação curricular e formação assimilacionista onde predominam os conteúdos extraídos da cultura hegemônica, movida pela crença na compensação econômica e nas recompensas pelo mérito.

O resultado é a crescente tensão entre a cultura veiculada pela escola frente ao patrimônio apresentado pelos que antes não eram reconhecidos ou por aqueles que apenas recentemente passaram a frequentar os bancos escolares. Obviamente, esse quadro apresenta desafios à educação, de forma ampla, e às práticas pedagógicas em especial. A questão que se coloca é: que currículo desenvolver nesse novo contexto social? Essa preocupação se irradia, obrigatoriamente, pela formação docente, condições da escola e políticas educacionais, impulsionando a implantação de uma série de modificações curriculares que visam incluir os diversos representantes dos grupos culturais no projeto educativo das instituições escolares que, cada vez mais, por força de lei, os têm acolhido.

Estamos diante de um dilema: as escolas devem, de maneira acrítica, servir e reproduzir a sociedade, favorecendo poucos? Ou, de maneira crítica, transformar a ordem vigente e avançar nas lutas por democracia e equidade favorecendo todos? Optamos por uma política pedagógica de mudanças, assumindo a posição de sujeitos, de professores que lutam por essa causa.

Sujeitos e lutas por mudanças sociais

Qualquer ação que tencione transformar a lógica vigente será iniciada com o reconhecimento dos sujeitos da mudança social. Desde as influências do modelo taylorista de administração no campo da pedagogia, a escola fechou as portas aos seus sujeitos. Toda e qualquer possibilidade de aprendizagem era determinada por poucos especialistas, legitimados por saberes que escondiam as condições desfavoráveis daqueles que não atingiam o topo da pirâmide social.

Como recursos, os mandatários empregavam estratégias de validação pulverizadas entre aqueles que faziam a escola. Manuais, livros didáticos e revistas especializadas tornaram-se a voz do que e como deveria ser feito, cabendo aos sujeitos da escola cum-

prir suas funções. Cabia ao professor e aos setores gestores da escola manter as condições de aprendizagem e, aos alunos, receber os conteúdos necessários à sua formação.

Análises históricas e sociológicas indicam que essas práticas apagam a história e a voz dos sujeitos da educação em prol de valores abstratos distantes da realidade da comunidade educativa, afirmando o modo de ser dos grupos dominantes como o único válido para a constituição do social. Na perspectiva da mudança, não se podem negar as histórias de vida de quem faz o cotidiano da escola, principalmente as experiências, sentimentos, linguagens e culturas de alunos e alunas, professoras e professores.

O conflito eclodiu mediante o reconhecimento dos saberes dos sujeitos da mudança social. Os diversos grupos sociais que hoje adentram a escola nela encontram linguagens, se defrontam com experiências e vivenciam uma cultura (a cultura escolar) muitas vezes desconhecidas. Além disso, os grupos tradicionalmente presentes na escola também deparam com conhecimentos distantes de sua realidade. É consenso nas investigações acadêmicas atuais que o conhecimento priorizado no ensino escolar nega, na maioria das vezes, os saberes construídos pelos alunos em outros espaços sociais, independentemente de suas condições de origem e ou inserção social.

Dentre as inúmeras formas humanas de comunicação e expressão, as diferenças culturais manifestam-se intensamente nos “textos” produzidos pelas manifestações da cultura corporal. O repertório de gestos e práticas corporais característicos dos membros da comunidade escolar mostra-se, muitas vezes, diverso daquele privilegiado pela escola, o que ocasiona descompasso, afastamento e resistência à aprendizagem desses saberes por uma parcela de alunos ou a fixação propositada e distorcida de signos de classe, etnia e gênero, pertencentes a outros grupos culturais.

Côncios dessa situação, educadores e pesquisadores alentam a necessidade de ousar sem medo. Suas vozes, em unísono, conclamam que as mudanças ocorrerão quando os protagonistas da educação puderem contribuir para a construção da escola, do currículo, das decisões coletivas e do social. Isso implica pensar outras maneiras de pensar e fazer a educação e a educação física.

Um olhar para a cultura, para a voz dos que fazem o chão da escola, para as mudanças sociais em trânsito no século XXI, faz com que a educação física, como componente curricular, insira-se na área da linguagem. Entende-se a partir daí que as produções culturais manifestadas pela motricidade humana – ou seja, a cultura corporal –, se configuram como objeto de estudo dessa área do conhecimento. Esse vínculo faz com

que a educação física estabeleça relações com as ciências humanas ampliando ou, em muitos casos, superando os conhecimentos referentes às práticas corporais que, anteriormente, limitavam-se às análises produzidas pelas ciências naturais.

Novas discussões têm sido fomentadas e inúmeros estudos vêm sendo realizados acerca da temática cultural corporal e sua relação com a constituição do homem, da sociedade e da cultura mais ampla. Por conseguinte, a noção de movimento humano se liberta dos pressupostos biológicos e mecânicos de outros tempos e passa a ser concebida como forma de linguagem, uma linguagem não verbal que expressa significados culturalmente estabelecidos.

Rompendo com a tradição que atribuía ao ensino da educação física uma característica exclusivamente prática, Neira e Nunes (2006 e 2007a) explicitam que a ação pedagógica pautada nos estudos culturais amplia o leque de possibilidades para uma abordagem baseada não somente nas vivências motoras, mas também nos diversos saberes relacionados às práticas corporais, que se configuram como patrimônio dos grupos culturais que compõem a sociedade. Esses autores argumentam que o debate acerca de uma outra possibilidade de fazer educação física fundamenta a importância de recursos alternativos para a compreensão e interpretação da gestualidade expressa nas diversas produções da cultura corporal.

O currículo da educação física passa a ser compreendido como espaço para análise, discussão, vivência, ressignificação e ampliação dos saberes relativos à cultura corporal. Neste currículo, são incoerentes quaisquer ações didáticas que privilegiam a fixação de padrões, visando ao alcance de níveis elevados de desenvolvimento motor ou transformações em outros domínios do comportamento. Tampouco são cabíveis organizações curriculares que confirmam a determinada prática corporal maior ou menor privilégio ou, ainda, que a gestualidade característica da cada uma seja objeto de correção, treinamento ou meio para afirmação de valores. De uma perspectiva funcional e reprodutora das visões de determinado grupo, a educação física passa a ter uma perspectiva crítica e criadora de possibilidades.

Considerando o atual *status* da educação física, como componente curricular que valoriza sua práxis e se encontra inserido no projeto pedagógico de uma escola comprometida com a socialização e ampliação crítica do universo cultural dos estudantes, a experiência escolar poderá contribuir para uma reflexão profunda acerca da própria cultura corporal, do patrimônio disponível socialmente, bem como da bagagem veiculada por outros grupos.

A perspectiva cultural² poderá contribuir com o esforço coletivo de construção de uma prática pedagógica voltada para a transformação social por meio da formação dos educandos com participação ativa na vida pública. Assim inspirado, o ensino da educação física, além de permitir a reflexão crítica da realidade, situar-se-á como canal privilegiado de produção de cultura, onde os sentimentos, a criatividade, o lúdico e o patrimônio sócio-histórico relacionados à corporeidade de todos os grupos que compõem a sociedade multicultural³ contemporânea sejam contemplados, respeitados e, também, questionados e desestabilizados. Trata-se, portanto, de uma grande possibilidade do exercício da democracia para a construção de sociedades que valorizem o espaço público e a participação coletiva.

Diversos interesses, contudo, atravessam os significados do que vem a ser espaço público e participação coletiva, desde os presentes em qualquer relação social até os interesses corporativistas que caracterizam a sociedade contemporânea. Uma educação e uma educação física democrática implicam, obrigatoriamente, a análise da realidade que, por sua vez, perpassa o estudo das formas com as quais ela se apresenta e vem sendo construída. A partir daí, consistem em tarefas pedagógicas a análise das disposições das tentativas de homogeneização cultural, dos modos como a cultura popular tem sido mercantilizada e expropriada, das maneiras como a homogeneização cultural cria estereótipos e incentiva o consumo de modos de ser e, finalmente, do modo como as instituições corporativas operam para o bem individual e para a degradação da vida pública.

Não basta, portanto, a vivência de práticas corporais ausentes do currículo ou seu estudo superficial. Torna-se necessário investigar a cultura como campo que opera na constituição de identidades.

² Neste livro, atribuímos às expressões “perspectiva cultural”, “pedagogia cultural”, “currículo cultural” e “educação física cultural” o mesmo sentido de “ensino de educação física pautado nos pressupostos dos estudos culturais”.

³ Multicultural é um termo qualificativo que se refere aos problemas de governabilidade de qualquer sociedade, onde diferentes comunidades culturais tentam conviver e construir algo em comum mantendo, concomitantemente, algo de original (Hall, 2003).

2

Praticando estudos culturais na educação física

A articulação entre educação física e ciências humanas anuncia a construção de variadas propostas pautadas em análises culturais. Crítico-emancipatório, crítico-superador, plural, sociocultural são alguns exemplos de currículos para a prática da educação física escolar. Apesar dos discursos pautados na cultura, cabe ressaltar que cada qual se move num solo epistemológico diferente. Eles não são iguais, tampouco podem ser miscigenados entre si, nem muito menos atrelados a propostas de cunho biopsicológico como costuma acontecer inadvertidamente. Alertar acerca da impropriedade de se misturar diferentes perspectivas, algo mais comum do que se imagina, é um dos objetivos deste livro.

Já se explicitou em outros momentos (Neira e Nunes, 2006, 2007a) que a cultura é concebida como um campo de luta por significados definidos por meio de relações

de poder. Uma proposta de ensino democrática implica uma educação física que possibilite a análise das formas como o poder determina certos modos de ser e lute para subvertê-los. Isso se dá vivenciando, interpretando e investigando as manifestações da cultura corporal e as relações sociais que determinam e transformam sua história. Trata-se de uma perspectiva fundamentada no campo conceitual conhecido como estudos culturais.

Os estudos culturais resultam de uma movimentação teórica e política que surgiu como um conjunto de análises que revolucionou a teoria cultural nos anos 1950. O que está em jogo é a noção de cultura. Para os primeiros autores, intelectuais oriundos das classes operárias britânicas que tiveram acesso à universidade, a oposição entre “cultura alta” e “cultura de massa” não passa de um etnocentrismo cultural dominante que descarta qualquer produção ou realização humana não submetida à tradição letrada. Nessa visão, a tentativa do domínio de uma concepção estética está ligada ao domínio político das relações sociais. A produção cultural é uma forma de distinção social e não algo melhor, realizado por grupos ditos superiores.

Para Hall (1997), um de seus mais proeminentes interlocutores, os estudos da cultura reconhecem que as sociedades capitalistas marcam divisões de classe, gênero, etnia, gerações, orientação sexual entre outras. A cultura é vista, por esse autor, como um campo em que são estabelecidas essas divisões, mas também como arena em que elas podem ser contestadas. Como campo de luta pela significação, é na cultura que os grupos minoritários¹ tentam resistir aos interesses dos grupos dominantes e os textos culturais são compreendidos como produção social, locais e práticas onde o significado é negociado, traduzido, fixado e ressignificado. Um local em que as identidades e as diferenças são produzidas, representadas e marcadas.

É na cultura, na luta pela significação, que nasce a desigualdade social. Esta não é, como alguns defendem, fruto de incapacidade ou comodismo por parte daqueles que não alcançam condições sociais vantajosas.

Os estudos culturais, constituídos por diferentes vertentes que superaram seu modelo inicial neomarxista e preocupado com aspectos de hegemonia e ideologia, incorporaram outras ferramentas de análises do social e operaram em outros campos

¹ Apesar de a palavra remeter à ideia de quantidade, minoritário refere-se à representatividade dos grupos culturais nas decisões sobre o social.

da política cultural. Como resultado, extrapolaram sua condição de campo teórico e transformaram-se em uma forma de intervenção política que expõe os mecanismos de subordinação, controle e exclusão que produzem efeitos indesejados na sociedade.

Praticar estudos culturais no currículo de educação física é entender que a cultura corporal, objeto de estudo da área, é um campo de luta por significados que se expressam por meio de danças, lutas, ginásticas, brincadeiras, jogos eletrônicos, esportes e demais práticas corporais. É um campo em que grupos ou indivíduos veiculam, através da gestualidade, as realidades que produziram com suas narrativas e discursos, instituindo produtos culturais.

Um artefato construído na cultura como as manifestações da cultura corporal não tem sentido em si. Sua existência se deve ao processo de significação pelo qual passou e que instaurou aquilo que ele é. Uma dança, luta ou esporte tem sentido para o grupo que o formulou e nele se expressam intenções, história, relações e sentidos.

A contribuição dos estudos culturais à educação física e à educação é inestimável pois, ao conceber a cultura corporal, a cultura escolar, o currículo e a pedagogia como território de conflito, uma arena de luta em que os significados sociais estão em disputa, pode-se concluir que o que está em jogo são as identidades.

Em meio a essa luta validam-se argumentos que favorecem alguns – aqueles beneficiados pela condição de emitir significados –, e criam-se desigualdades para outros – aqueles que não têm poder de expressar seus saberes e sentimentos e afirmar a si mesmos. Sendo a distinção cultural uma forma de marcar identidades, os currículos de educação física nada mais são do que tentativas de imposição cultural. Praticar estudos culturais na educação física é, antes de tudo, questionar as manifestações dominantes, suas formas de exclusão e fixação e validar as demais produções culturais disponíveis na sociedade.

Como ferramenta de análise das imposições culturais, os estudos culturais contribuem significativamente para questionar todos os locais que exercem uma pedagogia cultural, isto é, os campos em que são produzidas as identidades, quais sejam: mídia (televisão, cinema, comunidades virtuais da internet), ambiente profissional, igreja, entre outros.

É notório que o avanço dos meios de comunicação de massa tem proporcionado alterações no comportamento das pessoas. O acesso a informações diversas a respeito das coisas do mundo, e sob diversos pontos de vista, transformou a sociedade drasticamente, em especial a infância e a juventude. Pensar em educação significa questio-

nar as formas e os locais em que as identidades são produzidas e propiciar elementos para que os alunos e as alunas percebam esses processos de constituição de modos de ser, de forma que entendam a si mesmos e ao mundo que os cerca.

Não há como negar que as transmissões esportivas pela TV criam expectativas, geram ansiedades e formas de distinção social. Além, é claro, de transformarem-nas em práticas de consumo.

Pensar em estudos culturais exige o exame de outros espaços de pedagogia cultural que não se limitem ao escolar. A mídia, por exemplo, configura-se como um currículo (local de aprendizagem), cujas finalidades não são educacionais, mas comerciais. Ao incentivar o consumo, ela amplia a desigualdade. É um equívoco desconsiderar que nossos alunos e alunas estão no mundo, em contato com essas pedagogias, constituindo-se como sujeitos sob as influências dos diversos currículos que engendram a teia social.

Se aceitarmos a hipótese de que as identidades são constituídas no contexto social em que vivemos, o trabalho educacional só terá sentido quando for mais bem investigada a relação entre a escola e o mundo em que crianças e jovens acessam informações, adquirem conhecimento e visão de realidade em um cenário onde se forjam identidades, muitas delas produzidas pelo desejo e fantasia.

Assim, é necessário formular práticas pedagógicas que analisem a realidade que constitui a escola e seus frequentadores, rompendo com a tradicional preparação para um mundo que não condiz com a vida de seus sujeitos.

Com esse viés, a educação física pode possibilitar ao educando o acesso à cultura corporal historicamente acumulada por meio da experimentação das variadas formas pelas quais aparece em sociedade, e proporcionar o espaço para análise e interpretação dos motivos que levaram determinados conhecimentos acerca das práticas corporais à atual condição, privilegiada ou não. Além disso ele poderá refletir sobre os saberes alusivos à corporeidade veiculados pelos meios de comunicação de massa e os produzidos e reproduzidos pelos grupos culturais historicamente desprivilegiados.

É fundamental que o ensino da educação física, ao comprometer-se com uma sociedade transformadora, constitua-se em espaço de construção coletiva de novas manifestações, de hibridismos culturais. Um espaço onde dialoguem as culturas que frequentam a escola e aquelas nela investigadas. Evidentemente, essas finalidades implicam a busca permanente da explicitação de possibilidades e limites oriundos da realidade sociopolítica, cultural e econômica enfrentada pelos cidadãos em seu coti-

diano, que condiciona e determina a construção, permanência e transformação das manifestações da cultura corporal.

O currículo como campo das mudanças sociais

Numa sociedade multicultural e democrática, é desejável que a escola busque novos elementos que possibilitem a relação entre o conhecimento obtido pela inserção do sujeito na cultura mais ampla e o conhecimento científico. Além do reconhecimento de outros saberes produzidos no tempo e no espaço, o currículo da educação física tem o papel de contemplar as aprendizagens necessárias para uma profunda compreensão sobre toda a produção em torno das manifestações da cultura corporal, visando alcançar uma participação mais intensa e digna na esfera social.

Nessa visão de educação que compreende a escola como espaço determinado socialmente para a desconstrução,² produção e ampliação cultural, caberá à educação física proporcionar aos alunos experiências pedagógicas que viabilizem tanto a prática das manifestações corporais presentes no universo cultural próximo e afastado como a reflexão crítica acerca das diversas representações culturais veiculadas pelas brincadeiras, lutas, esportes, ginásticas e danças, oferecendo a cada aluno a oportunidade de se posicionar como produtor de cultura corporal.

Essas preocupações, alertam Neira e Nunes (2007b), tencionam fazer “falar”, por meio do estudo das manifestações corporais, a voz de várias culturas no tempo e no espaço – do bairro, cidade, estado, países, da família, infantil, juvenil, adulta, sulista, nortista, nordestina, urbana, rural, afro, indígena, imigrante e tantas outras que habitam a sociedade brasileira contemporânea –, além de problematizar as relações de poder presentes nas questões de gênero, etnia, religião, classe social, idade, condições de consumo e acesso a bens culturais, local de moradia, tempo de escolarização, ocupação profissional etc., que costumeiramente marcam as práticas corporais.

Os conhecimentos proporcionados pela educação física em sua perspectiva cultural permitirão aos alunos refletir e ampliar o saber construído e vivido nos mais

² O sentido da desconstrução não é o da destruição, mas a desmontagem das partes que constituíram os conhecimentos que sustentam as práticas sociais, reconhecendo as formas de regulação pelas quais as verdades foram estabelecidas e se tornaram hegemônicas, para a compreensão e possibilidade de construção de uma outra forma, a produção.

variados espaços de convívio paralelos à escola. Os autores defendem que o trabalho pedagógico contribua para questionar de que forma esses saberes consolidam um projeto de vida, validam certas experiências e negam outras, e fomentam a busca por outras maneiras de ser.

As práticas corporais precisam ser compreendidas dentro de seus limites contextuais sem se discriminar formatos. Tampouco podem ser vistas como expressões hegemônicas a serem imitadas e fixadas por todos indistintamente. Danças regionais e urbanas, brincadeiras populares e indígenas, práticas esportivas radicais ou localmente situadas, brinquedos que utilizem objetos variados, atividades circenses, e tantas outras manifestações corporais de menor visibilidade na mídia precisam ser legitimadas. Por isso, convém resguardar seu espaço no currículo escolar.

Com essa postura, são consideradas dignas de estudo todas as manifestações da cultura corporal: esportes divulgados pela mídia e radicais; danças folclóricas e urbanas; brincadeiras e brinquedos pertencentes à cultura infantil, juvenil e da terceira idade; *videogames*; lutas e artes marciais; qualquer modalidade ginástica, entre tantas outras.

Para que a experiência escolar possa oferecer condições que levem os educandos e as educandas a assumir a posição de sujeitos da transformação social e contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa, é recomendável que a prática pedagógica da educação física:

- articule-se ao contexto de vida comunitária e global de seus sujeitos;
- apresente condições para que as formas como a cultura corporal é representada na sociedade, em sentido amplo, sejam experimentadas e interpretadas;
- ressignifique as práticas corporais conforme as características do grupo e condições ofertadas pela escola;
- aprofunde os conhecimentos acerca desse patrimônio;
- amplie de todas as maneiras possíveis os saberes dos alunos e alunas a respeito da manifestação corporal estudada;
- produza coletivamente novas possibilidades estético-expressivas.

Em sua trajetória histórica, a educação física e a educação, de modo geral, têm privilegiado a transmissão de saberes produzidos por um grupo cultural, priorizando a aprendizagem de técnicas que viabilizem seu usufruto. Contudo, a nova configura-

ção da sociedade, provocada, entre outros motivos, pelo processo de globalização, e a crescente democratização do acesso à escola têm gerado questionamentos às funções outrora prescritas. Quando se compreende a escola contemporânea como o espaço determinado socialmente para a socialização de todo o patrimônio cultural e não apenas para a valorização dos saberes pertencentes a um grupo específico, entende-se como função social da educação física escolar proporcionar aos alunos e alunas, em qualquer nível de escolarização, uma reflexão pedagógica sobre o acervo das formas de representação simbólica de diferentes realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Para tanto, a educação física, na sua perspectiva cultural, promoverá uma pedagogia cujo principal objetivo consista em considerar o contexto sociocultural da comunidade escolar e, por conseguinte, as diferenças existentes entre os alunos para, a partir delas e dos saberes culturais construídos fora dos muros escolares, desenvolver condições de equidade sociocultural.

Nas palavras de Neira e Nunes (2007b), a existência e prevalência de “técnicas corporais” melhores ou piores, consequências de um “modelo” cultural hegemônico, precisam ser questionadas e pedagogicamente substituídas em nome da diversidade cultural que habita a escola, de forma consoante com os princípios maiores de direito à diferença e à igualdade de direitos tão caros à instituição educativa dos tempos atuais.

Como espaço democrático e propício ao debate coletivo, a escola deve visar a melhores condições sociais para seus sujeitos, dentre elas, direitos sociais, justiça social, dignidade e cidadania. A educação física, como componente curricular, apresenta todas as condições para contribuir com uma atuação profícua.

Educação física, cultura e linguagem

Para uma prática pedagógica da educação física pautada em contribuições teóricas dos estudos culturais não basta movimentar-se, é preciso refletir, questionar, experimentar, modificar e compreender (Neira e Nunes, 2007b). Foi compreendendo suas ações que o homem criou os símbolos e vingou como espécie. Esses símbolos são criados e transmitidos a todo instante. A criação é vivida, imaginada e representada. A representação se manifesta, vira ação e se transforma em expressões corporais. Ao brincar, dançar, lutar, fazer ginástica ou praticar esportes, os seres humanos se

comunicam, também, através da linguagem corporal (gestualidade), recorrendo ao universo simbólico disponível e transmitido de geração a geração. Cada grupo cultural, por isso, cria e recria seu estilo próprio de brincar, dançar, lutar etc., expressa sua cultura pelas práticas corporais e elabora, por meio de infinitas transformações, novos códigos de comunicação. Esses códigos são signos que se inscrevem nos corpos de cada grupo cultural.

Na perspectiva da linguagem, os gestos constituem-se em uma das múltiplas possibilidades por meio das quais os seres humanos se comunicam e expressam intencionalidades e modos de ser, pensar e agir, característicos do grupo cultural com os quais estabelecem vínculos e relações. A gestualidade, produzida e reproduzida, é culturalmente impressa em seus corpos, caracterizando uma corporeidade específica. Com base nesse raciocínio, entende-se que o corpo atua como suporte textual, e nele se inscrevem a história e a trajetória dos indivíduos e da cultura. Não fosse assim, todos brincaríamos, dançaríamos e lutaríamos da mesma forma que nossos antepassados.

É pela interpretação de textos corporais e signos impressos nos corpos que se nota a disponibilidade do momento (alegria, tristeza, cansaço, raiva, sono) ou, de maneira mais profunda, a trajetória de vida, posição e origem social, profissão e as diferentes histórias de vida que marcaram distintos grupos sociais (Neira e Nunes, 2007a).

Cicatrizes, lesões, rugas, tom de bronzado, tratamentos estéticos, formatos corporais, massa muscular revelam tanto as condições de vida dignas como as mais difíceis. Da mesma forma, a construção social do gênero em determinada sociedade revelará quais são os gestos adequados ou não para meninos e homens, ou para meninas e mulheres – as formas de sentar, andar, gesticular são fortemente influenciadas pelos papéis sociais atribuídos a cada gênero, da mesma forma que determinadas práticas corporais tornaram-se predominantes entre os homens e outras, entre as mulheres. Um ar altivo e postura ereta podem revelar desde a condição de classe abastada até uma ocupação profissional sofisticada; já um olhar cabisbaixo e gestos comedidos talvez sejam sinais de uma posição social mais humilde.

Por viver em um mundo simbólico, o homem, quando se comunica, mobiliza um vasto repertório de elementos (signos) aprendidos pela vivência cultural, cujos significados são reconhecidos pelo grupo social. Esses saberes também são mobilizados para interpretar os textos produzidos pelos demais membros do grupo e, mesmo que um signo não seja imediatamente reconhecido, o leitor atribuir-lhe-á um significado tomando como referência a própria vivência cultural.

O mesmo ocorre quando se trata de expressão corporal; o corpo e todos os textos e códigos culturais impregnados nele são utilizados durante o processo de comunicação. Nesse diálogo, os gestos se constituem em uma forma específica de linguagem: a linguagem corporal. Esses gestos – textos que ao longo da vida vão conformando um estilo pessoal de ser, a corporeidade – não são meros acessórios, eles são partes constituintes da identidade cultural do sujeito e o grupo ao qual pertence. Os gestos são moldados pela mediação que se estabelece entre o sujeito e a cultura. Compreender e respeitar os seres humanos perpassa a compreensão de textos culturais, presentes em seus corpos, que são expressos por meio da gestualidade.

A linguagem corporal caracterizada por danças, brincadeiras, esportes e demais práticas culturais compõe outro conjunto de código com signos específicos. Todavia, essa construção sociocultural não está disponível a todos os “leitores” indistintamente, sua interpretação se restringe àqueles que dispõem de certos elementos obtidos através do contato com esse patrimônio. Isso explica a dificuldade para compreender determinadas danças, expressões, esportes e brincadeiras pertencentes a outros grupos culturais e que são socializados pela mídia com menos frequência.

São bem conhecidas as interpretações distorcidas do jogo de truco, do *rap*, da umbigada ou das “lutinhas” infantis. Devido ao distanciamento das culturas infantil, juvenil ou negra, é possível que um membro da comunidade escolar encontre dificuldades para reconhecer os significados de algumas manifestações corporais.

O corpo, nesse sentido, é entendido como suporte de uma linguagem que manifesta a cultura na qual alguém está inserido. Por nascer, viver e se relacionar em meio a contextos históricos e culturais específicos, o corpo é depositário da cultura da qual participa; dele emanam informações (códigos) visíveis ou invisíveis aos membros pertencentes a outras culturas.

Uma das marcas da cultura no corpo é o modo como um grupo social cuida de sua saúde física. Enquanto alguns setores da sociedade enaltecem corpos opulentos e grandes, outros preferem corpos magros, esbeltos ou “sarados”. Essas preferências se modificam com o tempo e o lugar no interior de um mesmo grupo social. É possível interpretar os valores culturais por meio das práticas sociais que lidam com o corpo, desde a alegria e o desprendimento manifestos em danças comemorativas praticadas nos festejos populares, até a contenção e a introspecção de ginásticas que implicam concentração e meditação.

Os traços culturais, nesses casos, são revelados pela interpretação dos códigos implícitos e explícitos veiculados pelas manifestações corporais. A experimentação e leitura desses textos e sua eventual interpretação poderão se transformar em atividades de ensino nas aulas de educação física. Isso possibilitará aos alunos o acesso a informações e análises a partir dos próprios referenciais e experiências, proporcionando um aprofundamento na compreensão daquele patrimônio cultural e das características de seus representantes.

A leitura, nesse caso, poderá ser sucedida pela ressignificação, ou seja, os alunos poderão ser convidados a reconstruir determinada experiência corporal conforme seu próprio ponto de vista para vivenciar outros significados ou atribuir-lhes características próprias.

A educação física inspirada nos estudos culturais será um espaço privilegiado para a socialização, ressignificação e ampliação da linguagem corporal. Aludindo a uma visão bem pragmática, Neira e Nunes (2007b) salientam que o componente curricular, ao longo do percurso escolar, problematizará, desde as diversas manifestações da cultura corporal que estão mais próximas do universo vivencial da comunidade, até as mais distantes. No decorrer da escolarização, os estudantes terão oportunidade de conhecer, debater, vivenciar, experimentar, pesquisar, modificar e ampliar o próprio patrimônio cultura corporal e o de outros grupos da sociedade.

Se concebermos como função social da escola empoderar os alunos e as alunas para que possam ler e escrever a realidade que os cerca, à educação física caberá possibilitar a leitura e escrita de uma parcela desse mundo, a cultura corporal, estabelecendo relações entre os estudantes e a cultura corporal, e entre a cultura corporal e a cultura mais ampla, tencionando sua compreensão e atuação transformadora.

3

Construção do currículo cultural da educação física

A tessitura conceitual que aproximou a educação física, os estudos culturais e a linguagem incita a prática pedagógica a posicionar os estudantes como leitores e escritores da gestualidade. Esse convite inspirou Neira e Nunes (2007b) a proporem alguns objetivos que orientarão as ações didáticas ao longo do currículo do escolar:

- Interpretar as manifestações corporais presentes na comunidade e na sociedade mais ampla.
- Reconhecer as práticas da cultura corporal como forma legítima de expressão dos grupos sociais.
- Constatar nas manifestações da cultura corporal movimentos de resistência e luta pelo reconhecimento da equidade social.

- Reconhecer na expressão das manifestações corporais as características e qualidades dos seus representantes.
- Interessar-se e apreciar a estética das manifestações da cultura corporal.
- Elaborar estratégias de comunicação gestual.
- Reconhecer as aulas de educação física e a escola como cenários de participação coletiva visando à produção cultural e à transformação social.
- Criticar as construções estereotipadas das práticas corporais.
- Perceber, nas manifestações corporais, a expressão da própria individualidade e a dos sujeitos que compõem os diversos grupos culturais constituintes da sociedade.
- Identificar a si próprio, bem como aos colegas e sujeitos da sociedade mais ampla, como pertencentes a um dado grupo social, respeitando e valorizando a diversidade das suas formas de expressão corporal.
- Perceber a si, ao outro e ao mundo que o rodeia por meio da expressão, do intercâmbio e da manifestação de preferências com relação à identidade corporal.
- Respeitar a manifestação de opiniões e ideias divergentes acerca dos saberes alusivos às práticas corporais, reconhecendo o diálogo como instrumento para a construção de sociedades democráticas.
- Identificar os aspectos que envolvem a produção de conhecimentos sobre a cultura corporal e sua relação com o mundo sob uma abordagem colaborativa e investigativa.
- Reconhecer nas estratégias de pesquisa uma forma de aprofundar a leitura da gestualidade.
- Produzir conhecimentos relacionados à cultura corporal de forma colaborativa, a partir da análise e discussão das informações disponíveis.
- Inferir que o modo de participação nas vivências corporais fomenta a construção da identidade cultural de um grupo.
- Reconhecer a cultura corporal como artefato histórico, social e político de determinado grupo social.
- Analisar, interpretar e criticar os padrões de estética e consumo veiculados pela mídia, reconhecendo o sentido de sua produção e correlacioná-los à sua experiência pessoal, identificando sua influência na formação de identidades.
- Construir manifestações da cultura corporal, recorrendo ao pré-requisito de participação equitativa de todos os componentes do grupo.
- Experimentar as práticas corporais resolvendo conflitos por meio do diálogo, respeitando as diferenças individuais e fomentando valores que privilegiem a participação colaborativa e a solidariedade.
- Reconhecer a diversidade da cultura corporal manifestada nas diferentes formas de expressão, percebendo-a como patrimônio cultural da humanidade.

- Ser consciente da necessidade e importância dos acordos coletivos para a concretização das práticas corporais, bem como do atendimento ao acervo de conhecimentos historicamente acumulado.
- Planejar e sistematizar práticas corporais, preservando seu sentido lúdico, reconstruindo-as conforme as necessidades do grupo.
- Agir de forma solidária, responsável, comprometida e cooperativa durante as vivências corporais, estabelecendo relações equilibradas com os outros, sem discriminá-los.
- Identificar e criticar os discursos com relação à cultura corporal que circulam na sociedade e que regulam comportamentos.
- Relacionar as transformações históricas e sociais com as imagens construídas a respeito do corpo, entendendo-as como processo de construção cultural, passíveis de reconstrução por todos os sujeitos sociais.
- Elaborar hipóteses acerca da apropriação das manifestações da cultura corporal por parte de grupos hegemônicos, corporativos e políticos, propondo ações sociais de resistência.
- Relacionar as práticas corporais aos valores da sociedade contemporânea, reconhecendo as intenções que subjazem as concepções hegemônicas.
- Analisar e criticar as formas empregadas pela indústria cultural para criar produtos comerciais a partir das manifestações corporais.
- Planejar e executar campanhas sociais embasadas nos conhecimentos adquiridos, envolvendo diversos atores com vista à transformação social.

Princípios

A perspectiva cultural da educação física traz para o interior da cultura escolar as diversas produções sistematizadas nas mais variadas formas de expressão corporal. O estudo de cada manifestação, por meio de atividades de ensino, proporcionará um processo permanente de reflexão acerca dos problemas sociais que as envolvem ou envolveram em seu contínuo processo de construção e a forma como são representadas pelos diversos grupos que compõem a sociedade.

Para garantir esse trabalho, a seleção das manifestações corporais e sua distribuição ao longo do currículo devem atender a alguns princípios:

- Reconhecimento das identidades culturais.
- Justiça curricular na distribuição das manifestações que serão estudadas, tomando como referência os grupos culturais onde se originaram e o espaço da aula como campo de luta pelo direito de ser.

- Atenção ao processo de descolonização do currículo.
- Evitar o daltonismo cultural – tendo em vista o entendimento de que as diferenças entre grupos e pessoas são culturalmente construídas –, priorizando a ancoragem social dos conteúdos, ou seja, a contextualização das práticas corporais no seu espaço de produção e reprodução, identificando os modos como são afirmadas ou silenciadas.

Para Candau (2008), é relevante proporcionar espaços em que os alunos percebam a construção da própria identidade cultural, relacionando-a com a história de seu país e os processos socioculturais que a constituíram e a constituem. Nos dizeres da autora, todos possuímos uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos. Por essa razão, recomenda-se que a escola promova o entendimento dos enraizamentos culturais, dos processos de negação e silenciamento de determinados pertencimentos a fim de que os estudantes possam reconhecê-los e trabalhar com eles. Somente assim, acredita, serão valorizadas as diferentes características das raízes culturais da família do indivíduo, de seu contexto de vida e do bairro em que vive.

Sendo assim, é importante que as manifestações culturais estudadas se relacionem aos grupos de origem e ao pertencimento cultural dos estudantes. Essa situação se estende para os saberes e preferências dos alunos e das alunas quanto às manifestações abordadas nas aulas, pois, muitas vezes, eles são apreciadores “a distância”, o que também se caracteriza como aspecto identitário.

A justiça curricular tem o mesmo sentido de justiça social. Para Connell (1993), é importante atentar ao modo como o currículo privilegia certos conhecimentos e identidades em detrimento de outros. O que está em tela é a realização da justiça no ato da vivência curricular. Uma distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal prestigiará, pela valorização desse patrimônio, a multiplicidade de conhecimentos presentes na escola e na sociedade.

Ao focalizar as *brincadeiras*, o professor poderá atentar para uma distribuição curricular equilibrada entre as que tradicionalmente pertencem aos grupos masculino e feminino. Ao estudar as *ginásticas*, deverá equilibrar a prática das que solicitem valências físicas como força, flexibilidade e resistência. Em se tratando de *esportes*, equilibrar a vivência dos que são praticados com as mãos e com os pés, os individuais e os coletivos ou aqueles mais próximos e mais distantes dos alunos. No tocante às *danças*, abranger as urbanas e rurais, e assim por diante.

Com uma seleção atenta, um grande número de saberes culturais serão valorizados, possibilitando-se aos alunos o entendimento da heterogeneidade social mediante a democratização das identidades e a valorização da diversidade da cultura corporal.

A descolonização do currículo, segundo Silva (1995), visa permear a seleção de conteúdos do currículo com manifestações culturais de grupos historicamente ausentes do processo escolar. A trajetória da educação e da educação física reforçou os valores da cultura eurocêntrica mediante a apresentação e afirmação dos saberes que a constituem. É comum dar ênfase a obras literárias, científicas, filosóficas, a artistas e manifestações que divulgam a identidade cultural dos povos colonizadores, afirmando sua superioridade e submetendo o “outro cultural” à condição de inferior ou primitivo.

Nessa direção, as práticas dos povos colonizados, em especial as dos indígenas, afro-descendentes e das populações da América Latina, devem ser destacadas para que suas identidades sejam valorizadas e reconhecidas e para que suas narrativas sejam efetuadas a partir de sua própria cultura, narrando sua condição de opressão, resistência e superação.

Se os princípios da descolonização e justiça curricular forem articulados, as atividades de ensino abordarão com idêntica dignidade tanto as experiências relacionadas ao futebol, handebol e basquetebol – práticas corporais euroamericanas, brancas, masculinas e oriundas da elite econômica –, como as provenientes de outros povos e segmentos sociais, tais como: batuque de umbigada, capoeira, xaxado, caboclinho, *kendô*, *tai-chi chuan*, uga-uga, peteca, carrinho de rolimã, bulica, futebol americano, pular elástico, passa anel, *street ball*, malha, jogos de cartas, *videogames*, tangram, *ma-me-maqui*,¹ além de brincadeiras populares e de uma infinidade de práticas corporais que caracterizam grupos sociais que se encontram na escola. Isso oferecerá condições para que os alunos e alunas questionem as experiências corporais divulgadas como as únicas válidas para a aprendizagem social.

Outro princípio que deve permear a eleição de manifestações corporais privilegiadas pela ação educativa trata do cuidado para não incorrer no daltonismo cultural. Stoer e Cortesão (1999) destacam essa preocupação com a intenção de se evitar a homogeneização ou uniformização da diversidade cultural apresentada pelos alunos e alunas, bem como dos resultados da aprendizagem.

¹ Jogo tradicional da cultura japonesa que representa a mudança de estação.

Muitas vezes, a intervenção pedagógica amparada em uma ideia distorcida de igualdade tende a tratar a todos da mesma forma e objetivar o alcance dos mesmos comportamentos em todos os estudantes. Com esse propósito, frequentemente, são legitimadas apenas as práticas corporais oriundas da cultura dominante, com configuração semelhante à que ocorre no ambiente extraescolar, cabendo aos alunos e alunas adaptarem-se para poder participar.

É o caso, por exemplo, de reproduzir nas aulas de educação física escolar os mesmos procedimentos desenvolvidos nas escolinhas de esporte das diversas modalidades ou de abordar dança e ginástica tais e quais ocorrem em academias ou clubes. O resultado, como costuma acontecer, é o privilégio atribuído aos estudantes que dispõem de condições culturais anteriores alinhadas a essas práticas, o que favorece a exclusão dos demais e transforma-os em “diferentes”. Por outro lado, desconsiderar a existência de práticas corporais não hegemônicas transformará seus representantes em figuras estereotipadas e exóticas.

Outro reflexo da postura daltônica pode ser identificado quando os docentes aguardam desempenhos semelhantes por parte da coletividade discente ou assumem, como referência para avaliação, o grau de proximidade com o ideal objetivado, resultante da experiência pedagógica.

Para evitar tanto o fato como suas consequências, o professor ou a professora poderá propor vivências corporais do objeto de estudo (dança, brincadeira, esporte, luta ou ginástica), em íntima consonância com o entendimento que os alunos e alunas possuem a seu respeito para, em seguida, promover coletivamente um debate para reconhecer as leituras e interpretações dos discentes, estimular, ouvir e discutir os posicionamentos que surgirem, apresentar sugestões, oferecer novos conhecimentos oriundos de pesquisas sobre o assunto em várias fontes, e organizar atividades em que a prática em questão seja corporalmente reconstruída, com a intenção de posicionar os educandos na condição de sujeitos e produtores de cultura.

Após a vivência da manifestação corporal em seu formato conhecido, os estudantes passarão a sugerir transformações para adequá-la às características do grupo – quantidade de participantes, funções assumidas, presença ou não de alunos com deficiências, atenção às diferenças e limites individuais.

Inspirados em outras ideias de Grant e Wieczorek (2000), afirmamos a validade de atividades de ensino que promovam a análise sócio-histórica e política das manifestações corporais tomando como ponto de partida a prática social; essa preocupação foi

denominada pelos autores de ancoragem social dos conteúdos. É necessário que os alunos e alunas compreendam e se posicionem criticamente em relação ao contexto empírico de produção e reprodução das manifestações da cultura corporal, ou seja, devem ser consideradas tanto as experiências corporais discentes como os conhecimentos obtidos na cultura paralela à escola, quer tenham sido veiculados por outros grupos ou pelos meios de comunicação.

A adoção desse princípio permitirá superar a alienação provocada pela veiculação de informações distorcidas ou fantasiosas pela mídia ou outras formas de comunicação, e reconhecer ou adquirir uma nova visão sobre os saberes corporais disponíveis socialmente valorizados ou marginalizados. Trata-se, portanto, de conduzir ações didáticas promotoras da análise do contexto social, o que possibilita a inserção sobre o real e sua transformação.

Sob essa perspectiva, não cabe o conhecido conceito “esporte na escola”, pois o objetivo não é a adequação dos sujeitos da educação a certa atividade sob o manto ilusório da igualdade. Na verdade, o que está em pauta é a relação séria e crítica com a realidade que constitui os modos de ser dos estudantes, realidade que instaura a desigualdade. Atendidos esses princípios, os docentes poderão propor um leque de oportunidades “diferentes” e viabilizar a participação equitativa e o diálogo com as múltiplas identidades, aspecto fundamental de uma escola comprometida com a apropriação crítica, pelos alunos e alunas, da cultura corporal por parte de todos os seus frequentadores.

Organização e desenvolvimento da ação educativa

Tomando como referência as características de cada comunidade, identificadas por meio do diagnóstico realizado pelo coletivo escolar, os professores e professoras poderão dar início a uma ação didática a partir da atenta leitura e interpretação do que foi acordado na elaboração do projeto pedagógico da instituição, posicionando o corpo docente na condição de autor e sujeito das ações didáticas. É importante que as finalidades educacionais elencadas pela escola sejam ressignificadas, tendo em vista os objetivos específicos da educação física e as características da manifestação corporal que será estudada em cada período letivo.

Por constituírem práticas culturais construídas e reconstruídas com sentidos diferentes, as lógicas que as determinam não correspondem às intenções por vezes para-

metrizadas pelo conhecimento acadêmico. É de se esperar, portanto, que os objetivos educacionais aos quais se vinculam, as atividades de ensino elaboradas e os conteúdos aprendidos se apresentem de modos diferentes, dependendo do contexto de cada escola.

Para alcançar este objetivo: “Produzir conhecimentos relacionados à cultura corporal de forma colaborativa, a partir da análise e discussão das informações disponíveis”, devem ser abordados diferentes atividades de ensino e diversos conteúdos. Na educação infantil, podem ser focalizadas as *brincadeiras de antigamente*; nos anos iniciais do ensino fundamental, as *brincadeiras do bairro*; no ensino médio, as *brincadeiras da cultura juvenil*.

O mesmo acontecerá, caso a manifestação abordada seja a mesma, em dois diferentes anos da escolarização. Ao estudar as danças dos povos que constituíram a cidade onde residimos, uma classe de 1º ano do ensino médio poderá remeter a atividades de ensino diferentes daquelas elaboradas para alunos do 5º ano do ensino fundamental.

Para a prática pedagógica da educação física alinhada à perspectiva cultural, Neira e Nunes (2006; 2007b) sugerem alguns cuidados de ordem metodológica:

- *Mapeamento* dos conhecimentos acerca da cultura corporal na comunidade, aspecto importante para a seleção da manifestação que será estudada no período e também para a *avaliação diagnóstica* dos saberes do grupo.
- *Desenvolvimento das atividades de ensino* que promoverão a prática e leitura da gestualidade manifesta.
- *Análise/interpretação* dos aspectos da linguagem corporal presentes no objeto de estudo.
- *Ressignificação/produção* de novas possibilidades de vivência.
- *Ampliação e aprofundamento* dos conhecimentos acerca da prática corporal.
- *Relação* desses conhecimentos com o capital cultural dos alunos visando à construção de um posicionamento crítico.
- *Registro* das ações, descobertas, informações, material fundamental para *avaliação* do trabalho pedagógico desenvolvido.

Mapeamento

Para coletar informações acerca do patrimônio da cultura corporal presente na comunidade e no universo cultural dos alunos, é preciso fazer um mapeamento.

Por meio dele, o docente poderá conhecer o repertório cultural corporal dos estudantes, que possibilitará o reconhecimento das manifestações que esses indivíduos conhecem, praticam ou já praticaram, bem como aquelas que, mesmo não tendo sido vivenciadas, encontram-se presentes no patrimônio da comunidade escolar.

O mapeamento deve ser o primeiro passo para a construção do currículo escolar, pois a escolha do objeto a ser investigado deverá ter como referência as manifestações que se articulam direta ou indiretamente com o cotidiano dos estudantes.

Visando levantar as práticas corporais que os alunos vivenciam e conhecem, os educadores e educadoras de qualquer nível de ensino poderão realizar uma pesquisa de campo a fim de reconhecer os locais de prática existentes no entorno escolar, identificando e observando quais são e como ocorrem as manifestações corporais.

Esse procedimento terá maior eficácia caso sejam respondidas questões norteadoras que podem ser mais abrangentes à medida que os educadores e educadoras adquiram maior habilidade nesse tipo de ação didática: Quais práticas e artefatos relativos à cultura corporal encontram-se presentes na paisagem social dos alunos? Quem participa dessas práticas? Quem as organiza? Como, quando e em quais espaços são realizadas? Esses espaços apresentam possibilidades de visitas ou intervenção por parte dos alunos? O que os alunos sabem ou conhecem sobre as práticas corporais que ocorrem em sua comunidade? Como os estudantes acessam esses conhecimentos? Quais são as suas representações iniciais sobre as práticas que não se encontram próximas ou mesmo aquelas que, apesar de próximas, lhes desagradam?

O docente também poderá coletar informações relevantes, recorrendo a outras iniciativas, como o diálogo com as turmas e a comunidade escolar durante as reuniões realizadas na instituição de ensino. Nessas ocasiões, é suficiente conduzir atividades diagnósticas, como questionários, desenhos e narrativas.

Outra forma de mapear os conhecimentos dos alunos e alunas consiste em observar as atividades corporais que ocorrem na entrada e saída dos alunos, nos intervalos entre as aulas, festividades e eventos escolares, nos quais comumente eclodem expressões corporais de forma livre.

É bem comum, nesses momentos, identificar diferentes práticas corporais conforme os agrupamentos culturais existentes na escola: jogo de bafo (bater figurinhas), truco, brincadeiras com bonecos, *games* diversos, variados jogos de pega-pega, corda e futebol, manobras arriscadas no “trepá-trepá” e, até mesmo, as danças da moda.

Outra possibilidade de acessar e ampliar o tipo de informações obtidas em pesquisas no entorno são conversas diretas com os sujeitos da educação, profissionais da escola, familiares ou responsáveis pelos estudantes, indagando-os acerca da cultura corporal. Assim, o professor ou professora poderá enriquecer o processo didático com a colaboração dessas pessoas nas atividades didáticas, através de entrevistas, informações, palestras, empréstimo de materiais.

Dado o contexto multicultural das cidades brasileiras, os dados conseguidos ajudarão o docente a descobrir se a comunidade é adepta a: brincadeiras de rua, prédio ou casa (entorno da escola); brincadeiras e brinquedos tidos como esquecidos ou inéditos; danças urbanas, regionais ou internacionais, e se isso é costumeiro ou esporádico; festas com força de tradição popular; rodas; escola de samba. E se a população frequenta: academias com modalidades ginásticas diferenciadas; amplas e diversas manifestações de lutas; futebol de várzea ou agremiações esportivas que congregam times de futsal, equipes de bocha, beisebol, rúgbi ou hipismo.

Convém verificar também se os alunos e alunas participam ativamente, praticam ou presenciam modalidades como *free style*, ciclismo de rua, jogos de porrinha e carreados diversos, futebol de tampinha, patinação, boxe, *paddle*, arborismo, *flagbol*, *fresbee*, canoagem, tamboréu, golfe, bolão. Há uma infinidade de práticas que compõem a cultura corporal que, uma vez descobertas, facilitarão a ação docente.

O professor poderá, também, mapear a escola e identificar os aspectos relativos ao espaço disponível como: tamanho; manutenção; proximidade e relação com áreas comuns; possibilidades de utilização dos ambientes e em que período; o tipo de organização e administração da escola; prazos para confecção e entrega de materiais gráficos; procedimentos habituais relativos às reuniões e aos passeios em horários de aula ou extra-aula. Com esses dados em mãos, o educador disporá de um rol de informações relevantes, para melhorar o currículo cultural e evitar transtornos desnecessários. Os dados coletados minimizarão o imprevisto e facilitarão a elaboração de atividades de ensino exequíveis.

Se a escola apresenta as condições necessárias, é possível realizar atividades na sala de informática, de vídeo ou de leitura; realizar exposições ou apresentações; programar pequenos passeios até uma praça ou parque, centro esportivo, associação de bairro, academia de ginástica, escola de samba, campo de futebol, clínica terapêutica, empresas etc., o que ampliará enormemente o leque de conhecimentos a respeito da cultura corporal.

Nessa caracterização, aborda-se a possibilidade de deslocar um grupo em horário de aula para realizar uma pesquisa ou atividade com o quadro de funcionários ou, ainda, com alunos e alunas de outras turmas. Pode-se solicitar que um grupo (ou um estudante individualmente) de outra turma elucide um tema, demonstre seus conhecimentos, ou receba convidados para relatar suas experiências relacionadas com a manifestação corporal objeto de estudo. Essas ações serão retomadas mais adiante, na seção Atividades de ensino.

O mapeamento estende-se para a própria aula em uma ação permanente de troca de saberes entre alunos, entre alunos e professor, e entre todos e a manifestação estudada. Primeiramente é necessário identificar o conhecimento dos alunos e alunas acerca da manifestação corporal que será problematizada no período letivo; é importante identificar o que já disponibilizam quando chegam à escola – a sua cultura corporal patrimonial, nos dizeres de Pérez Gallardo et al. (2003) e o que conhecem a respeito da manifestação, seja através de veículos de comunicação ou de relatos de pessoas.

Para o desenvolvimento das atividades de ensino, o professor ou a professora deve questionar os interesses dos estudantes acerca do assunto em questão. O mapeamento constitui a *avaliação diagnóstica*, os primeiros registros que comporão o diário de campo, relatório ou portfólio do professor ou professora e, por que não, dos alunos e alunas. Ao indagar os estudantes acerca de regras, conceitos, formas de organização, materiais necessários, locais de prática, praticantes, origem, e fontes onde eles podem obter maiores informações (revistas, programas de TV, internet). O docente ao mesmo tempo coletará dados valiosos que servirão de subsídio para suas ações didáticas e lhe fornecerão elementos para averiguar as influências do processo educativo na formação dos estudantes.

As observações do professor ou professora serão enriquecidas com os relatos dos estudantes em relação às suas experiências em dada manifestação, apontando, na medida do possível, os depoimentos que provêm das próprias vivências como protagonistas ou espectadores.

Para se ter uma ideia da variedade e riqueza desse tipo de procedimento, apresentaremos alguns mapeamentos. No primeiro caso, pode-se observar a experiência com uma turma da educação infantil que já conhecia capoeira mesmo antes de iniciar o estudo dessa manifestação corporal. O rol de saberes foi elaborado coletivamente e registrado em uma cartolina pelo professor, e copiado pelos alunos e alunas.

O que sabemos sobre a capoeira:

- Mortal
- Golpe
- Luta
- Roupas
- Cordão
- Berimbau
- Tambor
- Batucar
- Gingar
- Música
- Estrelinha
- Dança
- Roda
- Descalço

Outra possibilidade de mapeamento é propor situações desafiadoras nas quais os alunos possam recorrer aos próprios saberes a fim de organizar uma vivência corporal da manifestação objeto de estudo. Segue o registro de uma atividade de ensino desenvolvida junto a uma turma de 6º ano do ensino fundamental durante o estudo da ginástica laboral.

Para iniciar os trabalhos, perguntei o que era exercício de alongamento, quem já havia realizado e em qual situação. Alguns manifestaram seus saberes e todos, sem exceção, afirmaram ter executado esses exercícios em várias situações. Em seguida, em formato de roda, propus que demonstrassem exercícios de alongamento com a condição de que não poderiam apresentar movimentos repetidos. Todos demonstraram algum movimento. O resultado foi uma confusão entre movimentos de aquecimento e de alongamento. Ao término da aula, pedi para que cada um registrasse em uma folha avulsa, por meio de desenho, o movimento realizado, enfatizando o objetivo.

Pode-se ainda, mediante um questionário ou roda de conversa, levantar as opiniões pessoais acerca da manifestação corporal em foco, vislumbrando possibilidades didáticas para a desconstrução de estereótipos ou valorização de outras identidades culturais. Isso pode ser constatado na seguinte transcrição.

Após a discussão desenvolvida na reunião pedagógica acerca dos objetivos determinados para aquele período letivo, a professora de educação física notou que a tematização da manifestação atletismo 8º ano do ensino fundamental contemplaria plenamente as intenções educacionais da instituição. Visando identificar os conhecimentos que a turma possuía sobre o assunto, propôs a seguinte atividade diagnóstica:

Analise a afirmativa e responda a questão proposta: atletas afro-descendentes, como Jesse Owens, Carl Lewis, Linford Christie, Adhemar Ferreira da Silva, João do Pulo, Jadel Gregório e outros, indicam a significativa soberania dos negros em relação aos brancos nas provas de atletismo. Quais são as suas hipóteses para esse fato?

As respostas obtidas permitiram que a professora verificasse os conhecimentos que a turma possuía sobre o assunto em tela e forneceram subsídios para a organização das atividades de ensino.

Apesar das sugestões relacionadas, ratificamos que o processo de mapear os saberes da comunidade, dos estudantes, bem como o modo como se manifestam pode mostrar-se uma tarefa difícil no primeiro momento. Contudo, ao incorporar tais procedimentos à sua rotina, o educador ou a educadora adquirirá, mediante a experiência, as técnicas necessárias e perceberá gradativamente os benefícios pedagógicos propiciados pela vivência, *análise* e discussão do patrimônio da cultura corporal dos alunos e das alunas. A emergência das vozes dos estudantes facilitará a construção e reconstrução das atividades de ensino.

O mesmo pode ser dito em relação aos alunos. Lentamente, eles também aprenderão a socializar seus saberes, pois, durante a trajetória comumente vivida na escola, não há espaço para os alunos e as alunas afirmarem quem são, o que pensam e o que fazem, sem que se sintam incomodados por um certo ar de desconfiança. É bom lembrar que a escola, instituição historicamente destinada à transmissão da cultura “única e verdadeira”, contribui sobremaneira para divulgar que os saberes provinidos da comunidade pouco importam para a construção do cotidiano escolar. A ação constante de mapear constitui-se uma atividade importante para a própria formação

docente, pois os professores e professoras terão seu patrimônio enriquecido com os conhecimentos alheios. O mapeamento possibilita o reconhecimento das formas de construção das identidades culturais dos estudantes da instituição, o que, sem dúvida, facilita a aproximação, identificação e desconstrução de conceitos preestabelecidos a respeito da comunidade, dos alunos, das alunas, da escola e de seus pares. Essa prática possibilita ao docente identificar os modos que marcam fronteiras entre os grupos que frequentam ou circundam a escola; é uma ação que facilita o diálogo e a aproximação com os vários representantes das diferentes culturas da comunidade na qual o professor ou professora está inserido.

A participação dos estudantes permitirá que os educadores revejam os objetivos de ensino pretendidos – se estão realmente ao alcance do grupo, se foram superdimensionados ou subdimensionados –, e reconsiderem os conteúdos da aprendizagem, se for o caso.

Com a visibilidade desses elementos, o docente poderá organizar atividades de ensino considerando as conquistas dos estudantes, comumente obtidas na cultura paralela à escola ou em experiências escolares anteriores. Como resultado, a ligação entre alunos e alunas, comunidade, sociedade e mundo será consolidada.

Atividades de ensino

Com os dados coletados e analisados pelo docente, as atividades de ensino articulam os objetivos da educação física e os conteúdos de aprendizagem ao projeto político da escola.

Dependendo das características da prática corporal eleita, sua complexidade e as respostas da turma, os trabalhos terão duração variada, pois frequentemente os estudantes apresentam questões que levam o docente a vislumbrar novas possibilidades, e repensar as ações didáticas.

É preciso destacar que a articulação da manifestação corporal ao projeto político da escola indica a responsabilidade e o comprometimento da área em um contexto educativo que envolve toda a comunidade. Ao contrário de propostas impositivas, que determinam o que será ensinado independentemente do contexto social em que se dá a ação docente, na perspectiva cultural e na direção da construção de sociedades democráticas, a prática docente assume sua função social ao levar em conta aquilo que é objetivado pela coletividade.

A articulação entre as intenções educativas da instituição e do componente passa, obrigatoriamente, pela seleção de uma manifestação da cultura corporal detectada no mapeamento e, em consequência, pela organização cuidadosa das atividades de ensino. Um trabalho pedagógico pautado na perspectiva cultural implica conhecer profundamente o contexto físico e social e o objeto que será abordado.

O docente, como já dissemos neste livro, deve analisar os recursos e ambientes da escola, e verificar se poderá contar com as contribuições significativas por parte da comunidade. A partir do diálogo, é possível obter materiais como: retalhos de tecido e cones de linha, pneus e câmeras usados, além de doações de colchões, brinquedos, cordas, cabos de vassoura (desde que estejam em boas condições) ou empréstimo de objetos – bolas de tênis, raquetes, *skates*, DVDs, CDs. Podem contribuir alunos e seus pares, representantes da comunidade, empresas e comércio locais.

Também é necessário analisar a relação imediata da prática corporal objeto de estudo com a vida atual e futura dos estudantes, propondo situações que valorizem a cultura investigada e facilitem a leitura da gestualidade implícita.

Nesse sentido, questiona-se a divulgação (ou falta de), na mídia, sobre o modo como a manifestação corporal objeto de estudo é organizada e representada em outros espaços, por estudantes ou grupos culturais, quais são os discursos que a tornam dominante ou subjugada etc. Essas questões podem aproximar os alunos e alunas dos conteúdos de outra área do conhecimento, de sua vida e, assim, possibilitar o entendimento da complexidade das relações sociais contidas nas manifestações corporais.

É fundamental que se tenha em mente que a prática social da manifestação cultural ocorre, muitas vezes, com sentidos e formatos absolutamente distantes das características da escola e dos sujeitos da educação. Diante das diferenças entre sua prática em seu *locus* original e a realidade escolar (número de alunos, espaço, tempo, material etc.), o professor poderá estimular os alunos a elaborarem novas formas de brincar, jogar e dançar, com o objetivo de facilitar a compreensão da plasticidade da cultura e da importância da participação de cada pessoa nas dinâmicas culturais. Nesse sentido, as atividades de ensino ajudam a posicionar os alunos como produtores de cultura.

Considerando que a grande maioria das manifestações da cultura corporal atravessou um longo processo de transformação desde seu surgimento (regras, formato, sistemática de funcionamento, participantes etc.), a perspectiva cultural da educação física, ao se apropriar dessa característica, valorizará, no decorrer das aulas, a experimentação dos diversos formatos conhecidos pelos alunos e alunas e oferecerá

condições para modificar regras, modos de organização, estratégias, locais de prática, ritmos e materiais, visando à participação de todos em diferentes funções,² e o melhor aproveitamento dos ambientes e recursos da escola, da comunidade e de outros locais. Assim, a quadra não é o único lugar das aulas. Caso haja condições, podem ser utilizados desde o parquinho até as praças e terrenos próximos à instituição.

Todavia, não basta simplesmente vivenciar e reconstruir as práticas corporais estudadas ao longo do currículo. Na pedagogia cultural é fundamental que os alunos e alunas ampliem e aprofundem os conhecimentos acerca da manifestação focalizada em seu período letivo. Tendo em mente uma perspectiva integradora, a *ampliação* e o *aprofundamento* dos conhecimentos acerca da manifestação corporal estudada ocorrerão através de atividades de ensino que promovam visitas aos espaços onde elas ocorram – já identificados no mapeamento do entorno; palestras de especialistas ou pessoas que tenham uma história de vida marcada pela prática da manifestação; aulas demonstrativas com as pessoas praticantes matriculadas em outras turmas da escola ou moradoras da comunidade; análise e interpretação de vídeos e textos de vários gêneros literários; mediação do docente; e pesquisas orientadas previamente etc.

Obviamente, não se pode pensar que as contribuições da educação física cultural se limitam a “conhecer melhor” as práticas corporais para que se possa delas desfrutar nos limites da escola. Se o que se pretende é formar cidadãos para uma atuação crítica, democrática e transformadora da sociedade, é preciso que os conhecimentos adquiridos através de atividades de ensino possibilitem leitura, interpretação e ação, não só no interior da escola mas também no cotidiano das relações sociais.

O que se advoga, portanto, é a organização de situações didáticas que possibilitem a tessitura de uma rede de conhecimentos acerca da manifestação corporal objeto de estudo, aspecto fundamental para a construção da reflexão crítica. Entendemos que esse processo se realiza mediante a ampliação das fontes; podemos citar: leitura de textos argumentativos; comparação de pontos de vista dos estudantes, do educador e dos membros da comunidade; análise de notícias ou ações de marketing; e realização

² Sobre o princípio “evitar o daltonismo cultural” mencionado neste livro, não se pretende que todos da classe participem da mesma forma fazendo as mesmas coisas. Enquanto uma parte da turma brinca ou joga, alguns alunos, tal como acontece na experiência cotidiana da cultura corporal, poderão observar, interpretar, registrar, sugerir, opinar ou regular.

de debates, mesas-redondas com convidados, reprodução de programas de TV e documentários devidamente selecionados.

As atividades de ampliação ou de aprofundamento dos conhecimentos sobre a manifestação corporal em foco precisam ser precedidas da elaboração de um roteiro que direcione a coleta de informações. É recomendável que as pesquisas sejam estruturadas em conjunto e com antecedência, para indicar aos alunos e alunas onde encontrar as fontes de informação necessárias e como obtê-las; onde acessar informações e encontrar indivíduos que as ofereçam; orientar como se deve recolher dados, analisá-los e, posteriormente, apresentá-los à classe.

Ao receber um convidado para apresentar suas práticas e conversar com os alunos, o docente e os estudantes prepararão questões de acordo com os objetivos pretendidos. Visitas aos locais de práticas corporais existentes na comunidade seguirão um roteiro de observações; o mesmo ocorrerá ao se analisar filmes, documentários, pesquisas feitas na internet e outros materiais.

Obviamente, essas atividades de ensino requerem registros que documentem os dados coletados e que possam, posteriormente, ser socializados e discutidos em sala de aula.

Durante esse processo, é provável que aflorem posicionamentos, concepções e visões absolutamente distintas acerca de uma dada manifestação da cultura corporal. Atento à responsabilidade de toda ação dialógica, recomenda-se que o docente evite qualquer valoração pessoal ao que foi dito, veiculado ou expresso acerca da prática corporal em estudo. Caso contrário, corre-se o risco de depreciá-lo e, em consequência, desvalorizá-lo, o que poderia desestruturar as relações entre estudantes pertencentes aos grupos sociais nos quais o patrimônio em questão é relevante.

Ao analisar o ambiente escolar e comunitário e as possibilidades concretas para a vivência e tematização da prática corporal, o docente vai dispor de mais segurança em relação aos encaminhamentos didáticos necessários, permanecendo alerta às dificuldades que porventura ocorram. Só assim, será possível contornar aprendizagens distorcidas geradas por análises enviesadas.

É desejável também conhecer em profundidade o assunto em pauta. Suponhamos que, em determinada ocasião, os alunos estejam estudando danças folclóricas da região nordeste ou danças urbanas da região sudeste. Se o docente não estiver a par

do assunto estudado, é necessário empreender uma pesquisa.³ O conhecimento do assunto permitirá que ele organize adequadamente as situações didáticas e se prepare para enfrentar as resistências advindas por parte de estudantes que, provavelmente, se encontram assolados pelas danças mostradas pela mídia e que, por esse motivo, não atribuem o mesmo valor às práticas sociais de outros grupos.

É fundamental que as atividades de ensino atentem para a socialização respeitosa dos conhecimentos, e isso dependerá unicamente da recolha de informações por parte do docente e da boa condução das atividades de ensino.

A educação física na perspectiva cultural preocupa-se, sobretudo, com a valorização e o reconhecimento das identidades culturais reveladas por meio das práticas corporais. O atual contexto multicultural da escola proporciona o confronto cotidiano, não só entre os sujeitos da educação mas também entre as diferentes representações socialmente atribuídas às manifestações corporais e seus representantes. Reconhecer o processo de construção da própria identidade cultural e das representações elaboradas sobre o outro constitui uma ação imprescindível na escola que visa diminuir as desigualdades sociais.

As relações na sociedade e, por conseguinte, na sala de aula, são repletas de ambiguidades e conflitos. Muitas vezes o trabalho com o diferente tem sido abordado na perspectiva da tolerância, como forma de superar as dificuldades de relacionamento entre as pessoas. Apesar das boas intenções, em geral o resultado tem sido a consolidação do dominante tolerante e do diferente submisso –, que muitas vezes se vê diante da aceitação da benevolência imposta por indivíduos de setores privilegiados da sociedade.

Apreciar os costumes e modos de ser de grupos culturais de maneira folclórica (Canen e Oliveira, 2002) ou turística (Torres Santomé, 1998), desde há muito tem sido a forma predominante de se lidar com as diferenças. Decorre daí a incorporação do diferente por meio de festejos escolares ou vivências de suas manifestações desprovidas de uma análise das relações que conferiram, por imposição dos grupos dominantes, a pecha de diferentes àqueles desprovidos de poder.

³ Em obra anterior (Neira, 2007), já nos referimos à necessidade da adoção de uma postura etnográfica diante das manifestações corporais que comporão o currículo cultural da educação física.

É crucial que os alunos e as alunas reconheçam que em suas identidades misturaram-se aspectos que podem ser alvo de discriminação e opressão com aspectos que levam a atitudes dominantes e opressoras.

Para superar essas questões, o docente deve fazer emergir elementos que identifiquem as raízes culturais dos grupos ligados às manifestações focalizadas no currículo, usando situações didáticas em que os estudantes relatem o modo como aprenderam a respeito da manifestação investigada, a forma de transmissão nos seus grupos de origem, quem e como são os praticantes, o tipo de locais e eventos, o linguajar, a vestimenta, a importância para o grupo, o sentimentos dos participantes em relação à presença de representantes de outros grupos. Dessa forma, os estudantes poderão se reconhecer como legítimos representantes de determinado grupo, se sentir valorizados, e compreender o porquê da construção de posturas de rejeição aos diferentes.

É primordial que as atividades de ensino privilegiem as várias formas de comunicação, como a oral, a gráfica, a corporal, a pictórica e a musical. Mais do que dar voz às diversas identidades culturais, é importante construir um espaço solidário e respeitoso que faça ecoar as diferenças.

Ao assumir a posição de mediadores do processo de construção de sociedades democráticas e valorização do espaço público, o docente, provavelmente, enfrentará o desafio da pedagogia do dissenso (McLaren, 2000). Em vez de romantizar os conflitos ou silenciá-los de forma coercitiva, passará a entendê-los pedagogicamente. Os conflitos presentes em aulas se expressam, também, em outros espaços sociais como consequência das dificuldades relacionais promovidas pelo processo de reconhecimento das identidades culturais, o que os torna importantes para a aprendizagem do respeito mútuo.

Debates em prol de construções coletivas, por exemplo, constituem-se em atividades onde os estudantes analisarão seus sentimentos e impressões pessoais que experimentam em momentos de divergência. Ao exercer o diálogo sobre as diferenças, o docente ajudará os estudantes a reconhecer vestígios de preconceitos referentes às questões de gênero, classe social, etnia, orientação sexual, habilidade motora, local de origem, moradia, subcultura, entre outros, recorrendo a conceitos mais elaborados da sociologia, da filosofia, da história etc.

Como em qualquer atividade inédita, os estudantes possivelmente apresentarão dificuldades em aceitar essa situação, reagindo com agressividade à proposta, atri-

buindo ao professor o papel de “juiz” e classificando-a como perda de tempo em detrimento de uma vivência prática. Contudo, de maneira sistemática e gradativa, as discussões tornar-se-ão elementos preponderantes para uma ação crítica.

Para orientar o diálogo, o docente poderá interpelar os estudantes: Que tipo de pessoas incluímos em nossos grupos? Como caracterizamos os grupos que não fazem parte de nossas relações? Por que não aceitamos as opiniões de alguns e valorizamos as de outros? Por que rejeitamos a presença de alguns indivíduos?

Claro que essas questões precisam retornar à medida que se modificam as manifestações estudadas, pois, se em determinados contextos alguns são bem recebidos, em outros, os mesmos indivíduos sofrerão preconceitos. Observe-se, por exemplo, a busca empreendida pelos meninos para composição de grupos mistos quando se trata de elaborar uma coreografia, em oposição à postura sexista assumida perante a prática do futebol.

Para alcançar os objetivos educacionais da educação física cultural, os conhecimentos, procedimentos e valores relacionados às manifestações corporais são transformados em conteúdos de aprendizagem e, portanto, contemplados pelas atividades de ensino. Inversamente ao que as pedagogias tecnicistas propõem, sob a perspectiva cultural os conteúdos emergirão a partir da “tematização” da prática corporal objeto de estudo.

Mas, afinal, o que significa tematizar? Tematizar significa abordar algumas das infinitas problemáticas suscitadas pela leitura e interpretação das brincadeiras, danças, esportes, lutas e ginásticas (Freire, 1980; Corazza, 2003). Tematizar implica procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo numa realidade social, cultural e política. O objetivo é uma compreensão profunda da manifestação em foco e o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos como sujeitos de conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido.

Nessa direção, é primordial que o educador atente aos subtemas e ideias que configuram a prática social da manifestação corporal, como as relações de poder, questões de gênero, consumo, história, formas de organização da prática, gestos que a caracterizam, materiais necessários. Sob a perspectiva cultural da educação física, os conteúdos a serem aprendidos advirão da problematização apresentada pelas atividades de ensino, desde que se leve em conta o esforço do grupo para sanar as dúvidas que surjam diante de um fenômeno ainda não compreendido.

Aqui se está a afirmar uma concepção metodológica dialética nos mesmos moldes da pedagogia freireana. Se num primeiro momento, o conhecimento social se mostra

sincrético, disperso e confuso, é a problematização que fomentará análises cada vez mais profundas e permitirá a construção de sínteses pessoais e coletivas.

Aprender, portanto, significa ampliar a capacidade de leitura e interpretação das práticas corporais no contexto da sociedade mais ampla. A partir daí, as atividades de ensino, se permeadas pela leitura da gestualidade característica da manifestação corporal e pelo diálogo, fomentarão a tematização, interação coletiva, reorganização, discussão de outras possibilidades e interpretações das várias ações. Ao se explorar a diversidade com base no repertório coletivo da linguagem corporal, as múltiplas formas de expressar e comunicar toda e qualquer manifestação cultural serão valorizadas.

Vejamos como seria o início do estudo de “lutas” no 5º ano do ensino fundamental. O professor pode começar solicitando à turma que comente e demonstre mimicamente as lutas conhecidas; a seguir pode desafiar a apresentar e executar algumas brincadeiras que promovam contato corporal visando ao desequilíbrio. Essas ações contribuem para a socialização dos saberes culturais.

Todos os estudantes que conhecem uma ou mais atividades com características de luta (cabo-de-guerra, queda-de-braço etc.) poderão apresentá-las aos colegas. Mediante relato oral ou demonstração, o próprio proponente poderá dissipar dúvidas. Com o intuito de enriquecer a atividade, o professor ou professora poderá formular questões a quem estiver apresentando, para colaborar na construção do modo como o grupo se relaciona com a atividade.

O docente poderá ainda promover novos confrontos sugerindo a troca de adversários, a construção de combinados para definir os espaços de luta e as formas de contagem para finalizar o embate. Dessa forma, todas as brincadeiras apresentadas serão vivenciadas e os agentes, culturais, valorizados. Para inserir, gradativamente, os alunos na leitura crítica da gestualidade, o educador ou educadora poderá organizar uma roda final questionando as dificuldades pessoais, sensações, relações com os parceiros, estratégias empregadas, os combinados. Poderá, ainda, formular perguntas sobre o tema e estabelecer relações entre a gestualidade empregada nas brincadeiras vivenciadas e as representadas no início do trabalho.

Dando prosseguimento ao trabalho, o docente poderá solicitar um levantamento de brincadeiras de confronto, para serem vivenciadas nas próximas aulas, envolvendo, por exemplo, a imobilização do oponente (mais uma das características das lutas conhecidas).

Na conversa final, alguns elementos extraídos no transcorrer da aula – a resistência por parte de alguns para realizar a atividade ou confrontar-se com colegas de outro sexo, tamanho ou etnia, por exemplo – constituirão elementos para os encaminhamentos necessários para os encontros seguintes.

Diante desses dados, a professora ou professor poderá empregar outros recursos – contos, filmes, desenhos animados, novelas, músicas, poemas, charges, anúncios, textos jornalísticos, dados estatísticos e demográficos, relatos pessoais –, para que os alunos percebam a complexidade que envolve a tomada de decisão de cada um em relação aos problemas que surgiram no transcorrer da aula e a relação de sua atitude com o contexto social mais amplo.

Dada a variedade que caracteriza as atividades de ensino sob perspectiva cultural da educação física, após a tematização inicial, é fundamental que o docente investigue os aspectos relevantes da manifestação, esboce situações didáticas e conteúdos que serão trabalhados e dialogue com os alunos e alunas acerca de seu projeto de trabalho para que os estudantes possam apresentar ideias, enriquecendo a experiência pedagógica que será posta em ação. O plano de ensino final será produto de uma construção coletiva.

Diante de uma colocação de um aluno acerca de um assunto em pauta, um evento alusivo à temática apresentada, uma notícia de jornal, um ou mais alunos que tenham experiência em algum tipo de prática corporal, um parente ou amigo de fora do ambiente escolar que queira contribuir, e sempre que algo novo surgir, deve-se replanejar o trabalho pedagógico coletivamente.

Da mesma forma, um campeonato esportivo regional ou mundial, uma exposição de imagens ou objetos em um museu ou centro cultural, filmes ou peças teatrais em cartaz, oficinas, apresentações ou festivais de dança, a visita de um atleta ou ex-atleta podem gerar novas e ricas oportunidades de aprendizagem para todos os envolvidos no processo, inclusive o docente.

Há acontecimentos que proporcionam olhares diferentes em relação à prática corporal em estudo; portanto, convém propor novas vivências, a partir dessas contribuições, fazer adaptações respeitando as características do grupo e proporcionar a *ressignificação* necessária ao processo de reconstrução cultural pelo qual todas as manifestações corporais passaram ao longo do tempo.

Sobre esse tema, em tom de ilustração, vale recordar a grande diversidade de práticas corporais surgidas a partir da resignificação do futebol: futsal, futebol de salão, futebol de praia, *showbol*, futebol de botão, futebol de prego, futebol soçaite, com mo-

edas, com tampinhas, gol a gol, bobinho, gol caixote, e tantas outras.

A resignificação trata, portanto, de posicionar os alunos e alunas na situação de leitores críticos daquela prática, autores e produtores culturais. Por meio da mediação do docente, o grupo poderá reconstruir as experiências conhecidas, transformando-as e tornando-as próximas de si, reconhecendo a aula como espaço de construção cultural e o outro como parceiro desse processo.

Assim, o professor ou professora poderá solicitar aos alunos a criação de novas coreografias para as danças comumente divulgadas em mídias audiovisuais e sugerir sua expressão com gestualidade diversa, propor a construção de novas formas de brincar ou de objetos inéditos, estimular a experimentação de técnicas corporais diferentes para as práticas conhecidas, fazer mudanças em esportes.

Ao longo do desenvolvimento das atividades de ensino, o educador ou educadora, através da observação e análise das produções dos alunos, terá como avaliar o desenvolvimento do seu trabalho. Trata-se, portanto, de uma *avaliação reguladora* que visa identificar as insuficiências das atividades propostas, intensificar as oportunidades de aprendizagem e os encaminhamentos necessários. Todas as atividades propostas, as relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos e entre estes e o conhecimento merecem um olhar atento do docente.

Questionamentos, interesses e conflitos, uma vez identificados, podem conduzir a novos caminhos. Vejamos dois exemplos de atividades avaliativas reguladoras desenvolvidas: o de uma classe do 7º ano, por ocasião do estudo das “artes marciais japonesas”, e de uma turma do 9º ano, com referência à temática “profissão atleta” que emergiu em meio ao estudo do futebol.

7º ano

Estudo das artes marciais japonesas sugerido a uma turma do 7º ano:

- O que significa o gesto em destaque na prática do sumô?
- Explique a postura dos demais competidores.
- Qual é o significado da vestimenta dos atletas.
- Qual é o significado do sumô na cultura japonesa?
- Experimente os movimentos e discuta com um de seus colegas as facilidades e dificuldades que encontrou.

9º ano

Em classe do 9º ano, o tema “profissão atleta” despertou o interesse pelo futebol.

O texto, “O futebol”, é de Eduardo Galeano:¹

A história do futebol é uma triste viagem do prazer ao dever. Ao mesmo tempo em que o esporte se tornou indústria, foi desterrando a beleza que nasce da alegria de jogar só pelo prazer de jogar. Neste mundo do fim de século, o futebol profissional condena o que é inútil, o que não é rentável, ninguém ganhar nada com esta loucura que faz com que o homem seja menino por um momento, jogando como menino que brinca com o balão de gás e como o gato que brinca com o novelo de lã: bailarino que dança com uma bola leve como o balão que sobe ao ar e o novelo que roda, jogando sem saber que joga, sem motivo, sem relógio e sem juiz. O jogo se transformou em espetáculo, com poucos protagonistas e muitos espectadores, futebol para olhar, e o espetáculo se transformou num dos negócios mais lucrativos do mundo, que não é organizado para ser jogado, mas para impedir que se jogue. A tecnocracia do esporte profissional foi impondo um futebol de pura velocidade e muita força, que renuncia à alegria, atrofia a fantasia e proíbe a ousadia. Por sorte ainda aparece nos campos, embora muito de vez em quando, algum atrevido que sai do roteiro e comete o disparate de driblar o time adversário inteiro, além do juiz e do público das arquibancadas, pelo puro prazer do corpo que se lança na proibida aventura da liberdade.

Após a leitura, os alunos responderam as seguintes questões:

- Qual é a ideia central do texto?
- Quais são os artifícios utilizados pelo autor para defender suas ideias?
- Você partilha ou discorda das ideias do autor? Justifique sua opinião, apresentando alguns argumentos.
- Qual é relação que você estabelece entre o texto e as vivências nas aulas?

¹ *Futebol ao sol e à sombra*, de Eduardo Galeano (Porto Alegre, L&PM, 1995), pp. 2, 3.

A partir da tematização surgirão tópicos para aprofundamento, fomentando novas vertentes de análise, vivências ou pesquisas que, por sua vez, estimularão o pro-

fessor ou professora a planejar outras formas de intervenção. O olhar dos estudantes sobre a manifestação corporal objeto de estudo, bem como seu nível de conhecimento inicial, serão enriquecidos mediante atividades de ensino que promovam a leitura, interpretação e construção de textos, análise de imagens, músicas e vídeos, e novas formas de contato com as demais turmas, realização de entrevistas com convidados e socialização dos saberes aprendidos com a comunidade escolar (através de apresentações em eventos da escola, exposições de trabalhos em dias festivos, elaboração de portfólios e demais produções dos estudantes).

Essas atividades permitirão que os estudantes diversifiquem seus conhecimentos, modificando suas interpretações iniciais relativas à manifestação cultural em foco. Essa intenção didática vai permitir que os estudantes portadores daquele patrimônio cultural conheçam melhor a própria cultura e a si mesmos. Aos demais, será dada a possibilidade de compreender as relações de poder que estabeleceram certos modos de ser, expressos pelas manifestações culturais.

Com uma investigação mais aprofundada os estudantes poderão historicizar a prática corporal e reconhecer seu contexto social, político e histórico de formação, bem como as relações sociais que influenciaram seus modos de ser e as forças que a mantiveram ou promoveram transformações. Além disso, será possível desconstruir os discursos que constituem as manifestações. Trata-se de uma oportunidade para a transformação de estereótipos e representações distorcidas construídas no cotidiano.

A educação física cultural caracteriza-se também pela realização de atividades de ensino que proporcionem a *ampliação* de conhecimentos. Partindo da busca coletiva por fontes que forneçam interpretações diferentes das que surgiram por ocasião do mapeamento, ressignificação e aprofundamento, as atividades de ampliação, além de configurar a ação didática de forma diferenciada, promoverão a aprendizagem de novos conteúdos, agregando saberes àqueles identificados nas atividades anteriores.

Relações com outros saberes

A ampliação de conhecimentos permite aos estudantes estabelecerem relações com outros saberes e formas culturais. Isso pôde ser comprovado em um projeto realizado com turmas de 1º ano do ensino médio em que as atividades didáticas permitiram a ampliação de conhecimentos a respeito de “esportes de aventura”.

Atividade 1

Experiências variadas de escalada ou descida na corda em diversos níveis de altura.

Material: cordas.

Local: superfícies elevadas do pátio (árvore, escada, muro alto, macaquinho [brinquedo infantil] ou viga de concreto).

Atividade 2

Socialização de algumas fotografias dos materiais e seus respectivos nomes que compõem o esporte, de pessoas fazendo escalada. Leitura de um texto Rocha e Linsker, 1997)¹ apresentado pelo professor:

Equipamentos por todos os lados: cordas estáticas e dinâmicas, *friends*, *camalots*, *lost-arrows*, *nuts*, *copperheads*, *stoppers*, mosquetões e *portaledges*. A sofisticação tecnológica não retira da escalada de uma montanha o essencial: o toque humano. Pelo contrário, Makoto, Luiz Cláudio 'Pita', Armando e eu sabíamos das dificuldades do caminho, a dor e o desgaste físico estariam presentes a cada dia, como parceiros de cena da glória e do prazer da conquista. Em termos técnicos, a via que escolhemos, a franco-brasileira, é uma *big wall*, definição americana para escaladas que exigem um mínimo de duas pernoites na parede...

Aquele que vai à montanha, consciente dos intermináveis dias de desconforto físico e psicológico, preso na liberdade total de uma parede rochosa, ou é louco de pedra ou determinado a chegar ao fim, seja lá onde for. Mãos na rocha, tentativa e erro, nova tentativa e novo erro. Nada é tão óbvio como possa parecer. É preciso visualizar ou sentir as feições na rocha nua que permitam a colocação de algum equipamento. É preciso confiar na solidez desta fixação, e isto é algo que somente longos anos de prática proporcionam. Makoto, profundo conhecedor do caminho das pedras, lado a lado com "Pita", tornava concreta a ascensão, diariamente, apenas 100 metros, subida lenta, técnica e cuidadosa, até totalizar os 600 metros do percurso...

¹ Terra de gigantes: 6 dias e 6 noites com a vida suspensa no ar. In: Rocha, A. A.; Linsker, R. *Brasil Aventura – Odisseias* (São Paulo, Terra Virgem, 1997).

No cume, a alegria invade a alma, não há mais o que subir. Daqui, o caminho nos leva de volta a civilização. É também o momento de avaliar as perdas materiais, porque na montanha somente o espírito ganha. Na estrada de retorno, o último olhar sobre o Dedo-de-Deus (acima), a despedida das alturas.

Atividade 3

A partir das imagens, do texto e das discussões socializadas nas aulas, responda as questões a seguir:

- Identifique as funções dos artefatos narrados.
- Como você descreveria passar “duas pernoites na parede”?
- Quais são os momentos vividos pelo narrador mediante as sensações descritas?
- Quais são as características culturais dos praticantes de escalada?
- Identifique as funções dos artefatos narrados.
- Como você descreveria passar “duas pernoites na parede”?
- Como foram os momentos vividos pelo narrador mediante as sensações descritas?
- Quais são as características culturais dos praticantes de escalada?
- Que motivos podem levar à prática dessa modalidade esportiva?
- Você já viveu sensações semelhantes em acampamentos, viagens, passeios em trilhas ou mesmo em escaladas? Descreva-as.

Atividade 4

Convite através de ofício (elaborado coletivamente) para um soldado do Corpo de Bombeiros e um pai de aluno que trabalha na construção civil e pintura de fachadas de edifícios, a fim de que os alunos possam conhecer e vivenciar as técnicas empregadas pelos profissionais para descer ou escalar, em situações perigosas, no trabalho cotidiano ou em caso de socorro a vítimas.

Atividade 5

Entrevista dos convidados (com perguntas previamente elaboradas).

Atividade 6

Discussão e socialização das observações e fatos relevantes constatados pelos alunos.

Em um projeto realizado com uma turma de 8º ano do ensino fundamental, a atividade de aprofundamento sobre futebol foi promovida por meio de leitura de um texto jornalístico, pesquisado e selecionado pela professora.

Inicialmente, a professora formulou a seguinte pergunta para a classe: “O que você faria para ajudar seu time de coração, caso ele estivesse atravessando uma crise financeira?”.

Após o registro de algumas respostas, a professora distribuiu o texto do jornal *Folha de S.Paulo*⁴ e uma atividade.

CVM investiga Palmeiras e Guarani

Clubes captaram dinheiro junto a torcedores sem autorização da entidade que controla o mercado de capitais do país.

Órgão alertou sobre ofertas de participação em direitos federativos de jogadores e confirma a tramitação de avaliação interna sigilosa.

Elvira Lobato

Dois clubes de futebol paulistas, Palmeiras e Guarani, estão sob investigação da CVM (Comissão de Valores Mobiliários), “xerife” do mercado de capitais, por terem captado dinheiro dos torcedores sem autorização do órgão regulador.

O Palmeiras foi questionado pelo lançamento da “Cesta de Atletas”, uma espécie de clube de investimento, em que o torcedor aposta na valorização dos jogadores integrantes da cesta. O Palmeiras esperava arrecadar R\$ 9,5 milhões. Foi forçado a suspender o plano em julho, após notificação da CVM.

O Guarani, de Campinas, enfrenta problemas por causa do projeto “Torcedor Vip”. Em dificuldades financeiras, com dívidas de mais R\$ 60 milhões, o clube criou um programa em que o torcedor lhe empresta dinheiro, por três anos, e, no período, ganha ingressos para os jogos no Brinco de Ouro.

⁴ *Folha de S.Paulo*, Caderno de Esportes, 02/10/2007.

Em princípio, o Guarani criou um simples plano de empréstimo e não teria de registrá-lo na CVM. Mas o contrato tem uma cláusula que oferece a possibilidade de o torcedor transformar o empréstimo em aplicação de risco, com remuneração baseada na valorização dos jogadores – tipo de aplicação da alçada do órgão.

A investigação transcorre em sigilo na CVM, que apenas confirma a existência do processo. Há dois meses, a comissão alertou ao mercado de capitais de que detectara situações que podem configurar captação irregular de poupança popular nas ofertas ao público de investimentos em “direitos federativos” de atletas profissionais dos clubes alviverdes.

A primeira irregularidade estaria no fato de eles não terem registrado os planos de captação na CVM. O alerta recomendava analisar tais ofertas com cautela e racionalidade.

A CVM passou a examinar as iniciativas dos clubes de futebol com mais rigor, depois da experiência negativa do Fluminense. O clube carioca criou, em 1996, a empresa de investimento Torcedor S.A., com rendimento atrelado à valorização dos jogadores. Logo depois, o clube enfrentou uma má fase e foi rebaixado para a terceira divisão.

A Torcedor S. A. só acumulou prejuízos, sofreu uma investigação da CVM e acabou por fechar o capital em 2006, por determinação do órgão regulador. A maior parte dos cotistas doou o aplicado ao clube.

O ex-presidente e atual conselheiro do Fluminense David Fischel diz que aplicações baseadas na venda de jogadores tornaram-se investimentos de alto risco, com a Lei Pelé, que garante ao jogador o direito de dispor sobre seu destino ao término do contrato. Para ele, a CVM está certa ao se preocupar com tais captações.

O superintendente de Registros de Valores Mobiliários da CVM, Carlos Alberto Rebello Sobrinho, diz que o torcedor de futebol é movido por impulso e paixão. “Esses sentimentos não são boas companhias na hora da decisão de investimento. O torcedor pensa apenas se vai ser bom para o time. O investidor racional, consciente, o qual buscamos ao regular o mercado, não está presente no ambiente do esporte. Por isso, precisamos proteger ainda mais esse investidor”, afirma ele.

Aos clubes, que alegam que os planos de captação são de caráter privado, por se destinarem apenas aos respectivos torcedores, a CVM responde que pouca coisa pode ser mais pública do que um plano destinado a torcedor de futebol, cujos times arrebataam multidões.

Após a leitura, os estudantes responderam uma questão: “Qual é a sua opinião a respeito da proposta dos clubes citados para resolverem seus problemas financeiros? Posicione-se contra ou a favor, apresentando alguns argumentos?”

Em seguida a professora propôs a seguinte atividade: “Troque sua folha com qualquer colega e analise a resposta dele, identificando e classificando alguns critérios para realizar sua tarefa”.

Na terceira etapa, ela pediu:

Agrupem-se de acordo com suas preferências por determinado clube de futebol. Na ausência de pares, procurem quem está na mesma condição. Podem se agrupar pelo critério de negação ao futebol. Formados os grupos, preparem uma estatística a respeito das opiniões e formulem hipóteses para as variáveis. Nomeiem um relator e apresentem os dados para a classe.

Ao final da atividade a professora promoveu um debate enfocando o futebol como paixão versus o *futebol* como negócio, retomando as respostas apresentadas no início da aula.

Resultados

Como se pode notar, para ampliação e aprofundamento de conhecimentos da cultura corporal, é necessário que os alunos e alunas explorem e experimentem, ao longo do currículo escolar, um amplo leque de possibilidades, leituras e análises, para enriquecimento das experiências no âmbito das manifestações corporais.

Ao dançar, participar de uma partida esportiva, vivenciar uma luta ou realizar movimentos ginásticos, por exemplo, serão proporcionadas diferentes experiências corporais. A diversidade poderá ser ampliada nos anos seguintes quando o grupo tiver acesso a outros conhecimentos e práticas alusivas às mesmas manifestações: danças folclóricas urbanas e rurais; esportes individuais e coletivos com ou sem materiais; ginásticas naturais e construídas; brincadeiras tradicionais e contemporâneas etc. ou no mesmo período, caso o professor ou professora considere relevante a análise e interpretação de uma das alternativas que surgiram a partir dos posicionamentos da turma.

Nessa direção, os conhecimentos adquiridos ao tematizar determinada manifestação corporal podem despertar o interesse por assuntos a ela vinculados. Trata-se, portanto, de um *currículo em espiral*. O mesmo tema poderá regressar em outro período letivo, sob nova óptica ou contato com novas manifestações corporais. Esse cuidado

é necessário, pois, mesmo que o aprofundamento e a ampliação proporcionem novos conhecimentos, sempre é possível analisar determinada prática corporal com outro olhar. Vale lembrar: como a produção cultural jamais é interrompida, sempre há o que aprender acerca da temática em questão.

Encaminhamentos

O estudo inicial de uma prática corporal na perspectiva cultural da educação física poderá ocorrer mediante o levantamento dos conhecimentos que os estudantes possuem, obtidos no convívio familiar, comunitário e outros locais. Incluem-se aí atividades que estimulem relatos, depoimentos ou demonstrações corporais, seguidas pelo convite aos demais membros da turma para a participação da vivência, em conformidade com o que foi apresentado.

Para aqueles que evitam se expressar, o contato com os pais, familiares (às vezes irmãos matriculados na mesma escola) ou responsáveis possibilitará a recolha dos dados para incluir e valorizar os saberes provenientes desse aluno ou aluna em específico. Isso pode reduzir a ansiedade com as dificuldades, aumentar a concentração e a atenção para inseri-lo/a na proposta, além de facilitar a construção do seu vínculo com o grupo e com o docente.

Caso mais de um estudante apresente formas diferenciadas de jogar, lutar ou dançar, convém organizar as atividades de modo a contemplar a diversidade. Após as vivências dessas formas ou da eventual apresentação pelo docente (conforme a temática focalizada), poderão ser propostas variações. Ao experimentarem dois ou três modos de brincar, praticarem uma modalidade esportiva, dançarem ou realizarem movimentos ginásticos, o professor ou professora poderá levantar as opiniões da turma sobre cada atividade e perguntar se querem fazer alguma proposta nova para o que foi vivenciado.

O docente pode também questionar a respeito das semelhanças entre as práticas corporais demonstradas e vivenciadas até aquele momento. Nessa ocasião, o educador ou educadora já terá condições de solicitar uma primeira leitura dessas experiências corporais, convidando o grupo a interpretá-las e dar opiniões.

Quando o professor ou professora perceber que os alunos têm dificuldades para realizar as atividades, é aconselhável interrompê-las. Diante desse fato, depois de indagar a turma, deve incentivá-la a refletir sobre as próprias experiências e sugerir

encaminhamentos a fim de resolver os problemas e, em consequência, favorecer a ampliação dos saberes necessários para a leitura da prática.

É importante atentar para o fato de que as respostas dos estudantes estão profundamente relacionadas às condições de leitura, bagagem cultural, sensações, sentimentos, formas de relacionamento do grupo etc. Nesse sentido, o professor ou professora poderá valorizar e propor a experimentação de todas as sugestões até que o grupo construa a alternativa que melhor atenda às suas demandas.

Além disso, é fundamental que os alunos e alunas criem e recriem sua expressão corporal por meio de perguntas e negociações coletivas. Essa música lembra o quê? Que movimentos podem ser feitos para melhorar a jogada? Alguém conhece outra forma de fazer isso?

Os movimentos corporais mais conhecidos, que já fazem parte do repertório cultural do grupo, graças à intensidade com a qual são veiculados, poderão ser experimentados e discutidos, pois, afinal, também fazem parte do repertório cultural do grupo. Na direção da autonomia e da valorização das identidades, é importante acolhê-los para que, no processo de construção coletiva, sejam ampliados e reconstruídos.

Ao término da atividade de ensino, o professor ou professora poderá conversar a respeito dos sentimentos e emoções despertados, dificuldades e relações com os colegas durante a atividade e promover comparações com outros conhecimentos que os estudantes disponibilizem. Essa ação permitirá ampliar todas as dimensões corporais e facilitar a comunicação e expressão por meio da linguagem corporal.

O diálogo serve para evitar exclusões em relação aos diferenciais de partida dos saberes priorizados em certa atividade. Para ampliar a leitura da linguagem corporal é necessário proporcionar uma boa compreensão da tarefa a ser executada.

Geralmente, os estudantes pertencem a grupos sociais diferentes, portanto, seu patrimônio cultural é diverso. Seria algo pretensioso desejar uma apropriação qualitativa em relação aos movimentos que caracterizam uma manifestação corporal, até aquele momento, estranha ao grupo.

Sem enfatizar o desempenho individual mas procurando garantir o acesso às vivências, o docente deve organizar atividades de ensino que remetam a tentativas sucessivas de aproximação da manifestação cultural abordada naquele período. Isso implica retomar as brincadeiras, danças, esportes, lutas e ginásticas, bem como suas variações, a fim de que possam apreender com maior propriedade a prática corporal, ampliando suas condições de expressão e atribuição de significados.

Ao perceber as necessidades da turma, e para promover melhores condições de leitura e aprendizagem da manifestação investigada, o docente poderá adotar a diferenciação pedagógica (Bernstein, 1996) para reconfigurar as situações didáticas e alcançar os objetivos pretendidos. Por vezes, a utilização de recursos didáticos, reorganização dos grupos de trabalho, redistribuição das tarefas durante as aulas – mais adequados às características do grupo ou da manifestação focada – são alternativas que ajudam a alcançar os objetivos.

As reflexões em torno do modo de participar das manifestações da cultura corporal, bem como os insucessos e sucessos experimentados, levam a um aprimoramento da leitura da linguagem corporal presente nas manifestações, o que pode facilitar a criação de novas formas de linguagem. Para isso, os estudantes precisam experimentar a mesma atividade novamente e ser estimulados a fazer novas leituras. As práticas corporais citadas pelo grupo no decorrer das discussões poderão ser focalizadas pelas atividades de ensino, principalmente porque o contato com outras linguagens, desde que acompanhado das respectivas análises, ampliará as possibilidades de interpretação.

É fundamental que alunos e alunas sejam incentivados a compartilhar seus saberes, explicar suas práticas, apresentar ideias e ressignificá-las. A princípio, essa prática poderá mostrar-se difícil, devido às características das ações solicitadas (ouvir, experimentar, sugerir, vivenciar, votar etc.), mas no decorrer do tempo, e com a repetição da atividade, o processo será aprimorado.

Considerando que a escola é um dos primeiros espaços sociais no qual ocorre o convívio com a diversidade, essas ações didáticas viabilizarão o respeito pelas diferenças culturais. Em função da realidade multicultural da escola, o convívio com os diferentes pontos de vista e conhecimentos acerca da cultura corporal fará com que alguns alunos experimentem situações conflituosas. Cabe ao professor e à professora, nesse momento, mediar as relações e organizar atividades em que todos os estudantes se conscientizem da própria identidade corporal e a de cada integrante do grupo, reconhecendo e legitimando como de grande valia as características, qualidades, opiniões e ideias de cada um.

Atendendo aos objetivos propostos para a área da educação física, a tematização de uma manifestação da cultura corporal ajudará a estender os conhecimentos ampliados pelos alunos para a ação social transformadora. O trabalho realizado poderá atentar para que os alunos possam atuar em esferas sociais próximas como a própria

sala de aula, até em atividades sociais solidárias na comunidade – fomentadas pelo processo de mediação –, visando à qualidade de vida coletiva e social.

Há de se destacar que as ações de mapear, ressignificar, ampliar e aprofundar os conhecimentos, além da avaliação reguladora, não podem ser vistas como etapas a serem seguidas. Elas costumam as aulas e acontecem à medida que as dificuldades, necessidades e interesses dos alunos e das alunas, bem como as investigações dos docentes, alimentam o processo.

O mapeamento inicial pode funcionar como avaliação diagnóstica, mas é impossível prever se os conhecimentos dos estudantes esgotaram-se nas primeiras sondagens. Costumeiramente, as alunas e os alunos trazem informações, coletam dados, contribuem com suas interpretações, sugerem revistas, músicas, notícias etc. que podem promover novos direcionamentos para a ação docente. Do mesmo modo atividades de ampliação, ressignificação e aprofundamento são constantes e possibilitam novos olhares ao desenrolar das aulas.

Nessa perspectiva, o plano de ação é um baile em constante fluxo e movimento.

4

Avaliação

Para avaliar o trabalho desenvolvido e em que medida os alunos e alunas ampliaram sua compreensão sócio-histórica e política da prática corporal abordada, como também suas formas de expressão, Neira e Nunes (2006) recomendam uma atenta elaboração de registros das atividades desenvolvidas, que poderão incluir os encaminhamentos efetuados pelo docente e as respostas dos estudantes, e arquivar exemplares dos materiais produzidos durante as aulas.

Ao recolher, sempre que possível, os dados que subsidiem a própria reflexão a respeito da prática pedagógica, o docente acumulará indícios para avaliar e identificar tanto acertos como possíveis equívocos pedagógicos cometidos no decorrer das atividades de ensino. A documentação facilita a análise do percurso de aprendizagem es-

tabelecido pelo grupo. Uma vez que toda descoberta realizada acerca de variações nas práticas corporais pode ser novamente experimentada e transformada, é aconselhável registrar as experiências – por parte do docente e dos estudantes –, pois os materiais descobertos e analisados (fotos, reportagens, relatos, anotações, modificações nas músicas, regras, formas de brincar e realizar os movimentos etc.) constituem importante documentação para a confecção dos portfólios do trabalho, como instrumentos que permitem identificar modificações nos conhecimentos dos alunos e alunas ou como subsídios para, ao final do ano letivo, fundamentar a “passagem da turma” para o professor ou professora que assumirá o processo educativo no ano seguinte.

Assim, a trajetória curricular de cada grupo precisa ser documentada para identificar conhecimentos e experiências pedagógicas vividas e aqueles que ainda não foram objeto de estudo. Tomando como base os registros efetuados, será possível prosseguir com o estudo das danças no 1º ano do ensino fundamental, mesmo que tenham sido abordadas no período da educação infantil. A partir da documentação, essas práticas corporais ou as suas variações serão revisitadas em maior profundidade e, em consequência, mais bem analisadas.

O registro atento das vivências, ressignificações, pesquisas, visitas, presença contributiva de membros da comunidade, nas aulas etc. exercerá um papel pedagógico e social fundamental ao permitir a avaliação do percurso, viabilizar interpretações e fornecer novos olhares e conhecimentos, possibilitando a eleição de outras temáticas. Se no 7º ano do ensino fundamental a turma vivenciou, ressignificou, ampliou e aprofundou seus conhecimentos sobre as modalidades de luta brasileiras, nada impede que o professor aborde artes marciais orientais no ano seguinte, ou o inverso. O mesmo se pode dizer acerca dos esportes tradicionais e radicais, das ginásticas funcionais ou expressivas, das brincadeiras de rua ou de salão. Qualquer que seja o caso, os registros do docente consistirão em instrumentos valiosos para identificar o que já foi trabalhado e as lacunas a serem preenchidas.

Como mencionado neste livro, o mapeamento dos conhecimentos acerca da manifestação da cultura corporal a ser problematizada constitui-se em avaliação diagnóstica dos saberes a ela relacionados já disponíveis aos alunos e alunas. Além disso, com esse instrumento o docente identificará quão distantes ou próximos se encontram dos objetivos de ensino para aquele período letivo e, se for o caso, poderá reorganizar o plano de ensino, selecionar melhor e propor as atividades que potencializarão as aprendizagens.

No decorrer do processo, as análises realizadas sobre as observações das aulas ou sobre a documentação elaborada pelo grupo ou pelo docente possibilitarão a avaliação reguladora que permitirá identificar insuficiências, limites, acertos e ganhos obtidos por meio das atividades propostas, fornecendo elementos que subsidiem modificações na prática pedagógica, sempre que forem necessárias, adotando como parâmetros os conhecimentos já adquiridos pelos alunos e alunas e os objetivos inicialmente delineados. A seguir, um modelo de avaliação reguladora desenvolvido para uma turma de 3º ano do ensino médio.

Análise sociocultural do filme documentário *Obsessão*

Ao assistirmos o documentário *Obsessão*, observamos que ao longo do século XX ocorreram mudanças históricas que alteraram o modo como vemos o nosso corpo. Se atentarmos à narrativa e às imagens, notamos que essas transformações estiveram atreladas ao desenvolvimento da sociedade e, principalmente, à ampliação da indústria cultural. O resultado que temos presenciado é o aumento do consumo por um modelo cultural (a cultura das classes média e popular norte-americanas), e a conseqüente resistência de grupos que lutam pela manutenção de suas identidades culturais. Essa resistência por sua vez tem se traduzido, por diversas vezes, em reações violentas.

Para o nosso trabalho, tente encontrar na narrativa as épocas e os fatores em que essas mudanças se consolidaram. Após essas análises, reflita sobre suas ações cotidianas (escola, casa, balada, consumo, relações afetivas, discussões, preconceitos, formas de resistência etc.), e relate de que modo você contribui para a manutenção das ideias dominantes e, também, como suas atitudes consolidadas atuam em direção contrária ao fenômeno da massificação cultural.

Ao finalizar o estudo sobre uma manifestação corporal específica, convém realizar uma *avaliação final*, para descobrir em que medida os procedimentos didáticos realizados naquele período letivo contribuíram para ampliar o repertório dos conhecimentos do grupo sobre a manifestação da cultura corporal problematizada, qualificar suas interpretações e alcançar os objetivos propostos. Um recurso interessante para a avaliação final poderá ser conseguido por meio da análise do produto que os alunos e alunas elaboraram no decorrer das atividades de ensino: apresentação, registro em forma de relatório, procedimentos de construção de uma coreografia, exposição, portfólio etc.

Na perspectiva da escola e sociedade democráticas, também é importante que a professora ou o professor deixe claro o que está avaliando e como fará isso, e crie espaços e condições seguras para que os estudantes participem do processo de avaliação, seja dos conhecimentos adquiridos, de si mesmo, dos colegas, do professor, da organização das atividades. Obviamente, dando continuidade ao currículo escolar, convém que a avaliação final seja levada em consideração no momento de organizar a tematização da próxima manifestação da cultura corporal. Provavelmente, na análise de todo o processo avaliativo (avaliação inicial, reguladora e final), o docente descobrirá o alcance, ou não, dos objetivos de ensino, e isso vai facilitar o planejamento das próximas intervenções.

A seguir, encontra-se um exemplo de atividade avaliativa empregada ao final do estudo da capoeira desenvolvido com uma turma do 8º ano.

Lutas africana e brasileira

Leia o texto prestando atenção às características da luta original africana e da brasileira.

Em seguida, responda as seguintes questões:

- Quais são as finalidades dessa manifestação cultural nos diferentes locais citados?
- Como o contexto histórico brasileiro interferiu na transformação das características originais dessa luta?

Origem da capoeira angola

Não sabemos com certeza a origem da capoeira. Alguns mestres acreditam que foi uma criação dos africanos no Brasil. Entretanto, a maioria afirma que as raízes vieram da África, oriundas de antigos rituais. Acredito que a afirmativa é provável, desde quando dela participam os mais antigos mestres baianos, descendentes de africanos. Como sabemos, todos os documentos referentes à escravidão no Brasil foram queimados no Governo de Deodoro da Fonseca, por ordem de Ruy Barbosa, na época Ministro da Fazenda. Dessa forma, a única maneira de conhecermos a origem da capoeira é por meio da transmissão oral e a melhor fonte de informações, como não poderia deixar de ser, eram os negros africanos.

Conta-se que na África, em Angola, existia um ritual bastante violento chamado “jogo da zebra”, onde os negros lutavam aplicando cabeçadas e pontapés e os vencedores tinham como prêmio as meninas da tribo que ficavam moças. Os primeiros escravos africanos ao chegar ao Brasil, e os que vieram em maior número, foram os negros bantos de Angola e também os que mais se distinguiram na prática da capoeira, na Bahia. No cativeiro, os negros tiveram que disfarçar a luta em dança, com a introdução de instrumentos musicais e movimentos cadenciados, para poderem praticá-la sem suspeitas, embora alguns senhores permitissem aos senhorinhos, como eram chamados os filhos dos senhores de engenho, o aprendizado da luta.

Devido aos maus tratos recebidos, os negros frequentemente fugiam para o mato e refugiavam-se numa clareira ou Capoeira, onde enfrentavam os feitores ou capitães do mato, que os perseguiam, fugindo, em seguida, para os quilombos, onde praticavam livremente a luta.

Conta-se que, quando um negro escravo fugia e o feitor retornava sem conseguir capturá-lo, o senhor de engenho indagava:

– Cadê o nego?

– Me pegou na capoeira! – respondia o feitor, referindo-se ao local onde fora vencido.

Daí o nome conservar-se até hoje: capoeira angola.¹

Como se pode notar, nessa concepção de avaliação, o professor ou professora recolhe elementos para refletir sobre sua prática pedagógica. Convém lembrar que o processo será mais bem-sucedido caso o docente mantenha registros constantes das suas observações durante as aulas. Esse “diário de campo” será enriquecido com o arquivamento das produções dos alunos e imagens das aulas, se for possível. Trata-se de um instrumento essencial para identificar os resultados do percurso pedagógico.

Recomendações

Os objetivos educacionais da educação física cultural serão mais bem alcançados caso os docentes atuem em uma perspectiva curricular integradora, o que implica a

¹ Texto extraído e adaptado do livro *A capoeira angola na Bahia*, Mestre Bola Sete.

organização de atividades de ensino que aproximem e façam dialogar conhecimentos alusivos às diversas áreas.

O professor que atua em 4^{as} ou 5^{as} séries do ensino fundamental, por exemplo, poderá desenvolver projetos em parceria com o colega responsável pelos demais componentes curriculares ao tematizar dança ou brincadeiras. No tocante à manifestação corporal “brincadeira”, ambos poderão organizar suas ações visando desde à descoberta das formas alternativas de brincar que as crianças urbanas criam e recriam, até à análise das brincadeiras industrializadas e socializadas em diversos cenários. Nesse sentido, os alunos e alunas poderiam ser convidados a demonstrar e experimentar suas brincadeiras, conhecer as dos colegas, ouvindo suas explicações e motivos, adaptar essas experiências lúdicas para o contexto escolar e, simultaneamente, organizar um registro do percurso em forma de portfólio, álbum, relato ou outro qualquer.

Um projeto como esse abriria um importante espaço para que fossem debatidas as brincadeiras de meninos e meninas, as peculiaridades e possibilidades de transformação para a vivência de todos, as ações empreendidas pelo mercado para criar e comercializar brincadeiras, com vista à descoberta que em outras épocas ou locais existiram ou existem tanto essas como outras brincadeiras e, finalmente, entendimento de que cada grupo cria e transforma suas formas de brincar conforme as características dos seus representantes.

Mediante uma visão integrada, os professores envolvidos poderão compartilhar as etapas do processo ou cada docente, no devido momento, sugerirá atividades que, complementando as demais, abordem conteúdos que possibilitarão aos estudantes uma análise mais complexa e completa da prática corporal estudada.

Após as reuniões de trabalho coletivo, as atividades que permeiam um projeto sobre a investigação da ocupação e expansão do bairro onde se encontra a escola poderão receber a contribuição da área de educação física. Vejamos um caso hipotético: ao levantar as diversas etnias ou grupos de migrantes que constituíram a população do bairro, o docente responsável pelo componente poderá responsabilizar-se pela tematização das brincadeiras e danças desses grupos; suas formas de socialização e transmissão; os espaços em que ocorriam ou ainda ocorrem; e as transformações urbanas que engendraram novas formas de organização e vivência.

Em outras circunstâncias, um projeto que tematize assuntos tradicionalmente abordados pela educação física poderá ser analisado sob o foco das demais áreas do conhecimento. Acompanhemos uma ação desenvolvida para o 9^o ano:

Temática esportes olímpicos

Durante as vivências do futebol, o professor indagou aos estudantes a respeito do material utilizado pelos atletas, tencionando relacioná-lo às vestimentas dos alunos e alunas, como, por exemplo, calças e sapatos *versus* calções e chuteiras. A partir dos conhecimentos de artes, a turma investigou a evolução do material esportivo, desde seu início até os *designers* dos dias atuais passando pelas disputas entre as marcas esportivas e patrocínios. Os estudantes elaboraram uma exposição com objetos próprios e outros cedidos por empréstimo de indivíduos de gerações anteriores, que tinham guardado recordações de sua história. Durante o evento, também foram disponibilizadas fotos de diferentes épocas conseguidas na internet, em jornais, revistas, arquivos pessoais, livros etc.

Mediante os conflitos ocasionados pelas vitórias e derrotas vivenciadas nas atividades das aulas de educação física, o educador, articulado com o colega responsável pela área de história, proporá atividades de ensino que focalizem a relação entre a expansão do capitalismo, a competitividade nos esportes e a importância simbólica de ser “campeão” nos diversos contextos sociais onde vigora o atual modelo esportivo.

Para contemplar esse trabalho, os alunos poderão realizar um levantamento dos atletas com maior presença na mídia e, mediante questionamentos, serem instados a relacionar o fator sucesso esportivo ao tempo de exposição da imagem. Para provocar o debate, os docentes poderão lançar algumas perguntas:

- Em sua opinião, por que Fulano não é mais garoto propaganda² de tal marca?
- Dentre os atletas famosos, por que Beltrano aparece mais vezes na mídia?
- Você consome produtos atrelados à imagem dos vencedores ou dos derrotados?

A discussão ganhará fôlego com indagações a respeito do valor dos honorários, dos produtos aos quais esses atletas estão associados, do discurso entre o *merchandising* das diversas marcas esportivas e a impossibilidade de acesso a esses bens simbó-

² A intenção dessa atividade de ensino é sensibilizar os estudantes para a constatação de quem possui maior espaço na mídia. Vale observar que determinados atletas vinculados às modalidades específicas são mais frequentemente chamados para posições de destaque que seus colegas praticantes de esportes com menor visibilidade ou que suas colegas mulheres.

licos por parte de grande parcela da população. Com esses elementos, a turma poderá elaborar um pequeno dossiê relacionando dados e hipóteses levantadas e expô-lo no mural da escola, além de direcionar questionamentos à comunidade sobre o consumo desenfreado de imagens e produtos.

São ainda bem comuns os discursos (de estudantes e docentes) que concebem as aulas de educação física como momentos únicos ou privilegiados para as práticas motoras. Visando analisar criticamente essa noção, o professor ou professora poderá propor atividades em que a divisão das equipes (as classes são numerosas) e o tempo de sua prática (para que todos joguem, o tempo deve ser reduzido) sirvam de motivação para um debate acerca da falta de espaços para o lazer ou a dificuldade de frequentar ambientes públicos em função do acesso restrito, violência urbana, dificuldade de transporte etc.

A temática “Políticas de lazer em nossa cidade” pode semear uma discussão partilhada entre educação física e a geopolítica. A análise de discursos da mídia que exaltam o atleta que superou adversidades sociais e alcançou sucesso – mas cujo grupo de origem permanece nas mesmas condições ou recebe assistência do “campeão” –, das promessas de campanha registradas nos sites dos candidatos a cargos políticos, bem como a presença de organizações não governamentais (ONGs) na comunidade podem contribuir com o debate acerca do uso dos esportes como meio de validação de políticas públicas ou conflitos ideológicos. Para essa discussão, o educador ou a educadora pode promover um evento na escola, em formato de mesa-redonda, com participação de estudantes, líderes comunitários, empresários, autoridades e representantes políticos da região.

A etimologia, a semântica e as figuras de linguagem presentes no cenário esportivo, as crônicas e os contos do mundo da bola e a aculturação de termos originários da língua inglesa (*football, sport, team, back, goal, derby*) imprimem marcas tanto na vida dos estudantes como na própria língua portuguesa, o que torna esse conteúdo – o linguajar esportivo – um assunto inesgotável e preponderante na cultura escolar. Ao observar a presença de certas expressões nas práticas esportivas das aulas do componente, seria importante questionar o significado e a compreensão que a turma possui daquele termo e sugerir que relacionem as expressões que conhecem. A partir daí, a construção de um dicionário ou painel com os termos característicos do esporte pode gerar novas investigações no campo da linguagem por meio da leitura de revistas, jornais e sites especializados; das gravações de programas esportivos no rádio ou na

TV; da análise de letras de música ou comparação de estilos das manchetes e chamadas esportivas em eventos, como jogos clássicos do futebol. Essas ações, articuladas juntamente com a área de língua portuguesa e/ou inglesa, podem ampliar os saberes dos alunos sobre a cultura corporal.

É aconselhável que as atividades de ensino proporcionem situações de análise de publicidade, programas e conteúdos de veículos relacionados ao esporte estudado, para que os estudantes tenham oportunidade de interpretar os diversos textos, apresentar opiniões, compartilhá-las com os colegas e professores, e reconhecer outras fontes de informação. Esse processo fomentará a construção e reconstrução dos posicionamentos iniciais, acerca das influências sofridas pela manifestação corporal esportiva na sociedade, e oferecerá condições para os estudantes atuarem criticamente perante o fenômeno.

Frente a essas sugestões, o professor ou professora de educação física pode promover em conjunto com o colega de biologia uma reflexão acerca de conceitos relativos à preparação física, relacionando a temática com o modelo de corpo veiculado pela mídia. Um ponto de partida seria a costumeira resistência de alguns alunos e alunas para participar de práticas corporais de maior intensidade; ao diversificar a intensidade dessas atividades, o docente poderá solicitar a mensuração da frequência cardíaca e a comparação dos resultados entre os componentes do grupo, incentivando os alunos e alunas a criarem hipóteses para as diferenças pessoais obtidas nas atividades e entre os participantes. Mediante informações e ações rotineiras nas aulas, os estudantes podem aprender a calcular sua Zona Alvo de Treinamento e compreender os processos metabólicos que levam às transformações corporais e à melhoria da condição física.

Recorrendo a capas de revistas ou propagandas diversas, o docente pode questionar o modelo de corpo veiculado nessas mídias e sugerir investigações acerca dos discursos que induzem ao consumo de determinados produtos ou dos modelos de corpo. Surge aqui um amplo espectro de análises que poderá ser levado a cabo também nas aulas de filosofia e sociologia do ensino médio.

No mesmo sentido, em um projeto integrado que focalize a dança, o docente poderá promover a leitura das diversas formas de dançar que fazem parte do universo dos estudantes, articulando-as a questões de gênero, cultura e consumo. Para tanto, o grupo poderia ser solicitado a demonstrar e experimentar passos e coreografias que conhecem, alternando diferentes modalidades e estilos. À medida que

o trabalho se desenvolve, é possível ampliar os conhecimentos dos alunos e alunas, fornecendo referenciais para outras experiências rítmicas e realizando pesquisas para descobrir novas variantes. Por meio de questionamentos a respeito das características presentes na dança, o que o grupo quer comunicar etc., o educador ou educadora poderá iniciar a leitura e análise de vídeos ou outras imagens, solicitando a seguir que os estudantes reconstruam as práticas conforme suas próprias características. Desse modo, perceberão que outros ritmos e coreografias adquirem novos sentidos, assim como, mediante a socialização das informações e questionamentos, será possível compreender o significado da gestualidade do grupo de origem.

Como forma de enriquecimento cultural, além das danças urbanas (provavelmente as mais próximas da juventude dos grandes centros urbanos), as atividades de ensino favorecerão a realização de experiências com as manifestações coreográficas de grupos socioculturais diversos ou de outros momentos históricos, pois também é marcante na constituição de nossa população, a presença de “ranchos” folclóricos que representam algumas etnias ou regiões do país. No mesmo sentido, a análise da gestualidade expressa por esses produtos culturais ajudará a classe a reconhecer seus significados originais e atribuir-lhes novos significados.

Para finalizar o trabalho, a turma produziria coreografias em pequenos ou grandes grupos a partir de um tema ou enredo. Nessa atividade, os estudantes situar-se-ão na condição de produtores culturais a partir do reconhecimento de todas as etapas do processo de construção das danças. Como atividade de ensino relevante, o professor ou professora poderia promover discussões acerca dos espaços disponíveis na comunidade ou na cidade para dançar, quem os frequenta, quais são as características, quais são os códigos que essas danças promovem e comunicam etc. A constatação de quem frequenta esses espaços, bem como a verificação da presença ou ausência de determinadas danças características de certos grupos, poderão levar o grupo a perceber em que medida certas identidades culturais são mais privilegiadas que outras.

Todas as situações de análise, ressignificação, ampliação, aprofundamento e relação com os conhecimentos adquiridos partem da prática social (vivências) de uma manifestação da cultura corporal. Isso quer dizer que o conhecimento será construído e debatido com base em contexto original de produção e problematização. A fim de que essas atividades transcorram a contento, é imprescindível que os professores as-

sumam o papel de investigadores³ da temática proposta, pois somente assim poderão promover atividades de ensino relevantes e fundamentadas. Isso não quer dizer que seja necessário o domínio das técnicas de execução. A perspectiva cultural requer dos educadores um constante diálogo com as fontes de informação acerca da cultura corporal, com a intenção de aprofundamento dos seus conhecimentos específicos, potencializando a organização das atividades de ensino e ampliando as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

Reflexão

Dentre as principais experiências proporcionadas por um ensino de educação física influenciado pelos estudos culturais, destaca-se o estímulo conferido às novas formas de convívio e diálogo social com os pares e membros da comunidade, independente de idade, gênero, orientação sexual, etnia; ao reconhecimento da legitimidade de diversos espaços sociais como *locus* da cultura corporal: praça, parque, rua, centro comunitário, centro esportivo, academia de ginástica, escola de esportes, e a própria escola aos finais de semana ou no contraturno etc.; e às perspectivas analítica e etnográfica que inspiram as atividades de ensino.

Em síntese, a pedagogia cultural do componente pretende interpretar e socializar a diversidade das formas pelas quais as manifestações corporais ocorrem na sociedade, bem como toda a riqueza cultural expressa pelos grupos identitários, que são seus representantes e portadores. Ao tematizar com seriedade capoeira, *kenjitsu*, embolada, pau-de-fita, *psy*, lambada, xadrez, handebol, *squash*, *le parkour*, futvôlei, musculação, rapel, ginástica laboral, entre tantas outras possibilidades, se contribui para a

³ Se revisarmos nossa experiência formativa nos cursos de Licenciatura em Educação Física, teremos a impressão de que tais assuntos sequer foram abordados, o que nos dá a sensação de que não somos capazes de desenvolver atividades de ensino na perspectiva cultural. Em tom conciliador, vale mencionar que à medida que os educadores e educadoras de uma escola avançam nessa proposta de trabalho, gradativamente vão acumulando conhecimentos e recursos didáticos que poderão ser utilizados por colegas de outras turmas ou por eles próprios em anos seguintes. As salas de educação física de cada escola poderão reservar um espaço para o arquivamento de revistas, vídeos, livros, documentários, portfólios de trabalhos desenvolvidos etc. Os docentes de uma mesma escola devem trocar seus materiais e realizar encontros frequentes com os professores de outras instituições, a fim de trocar experiências. Na atualidade, quando grande parte da comunidade escolar possui rede informatizada, máquinas fotográficas e filmadoras, esses recursos devem ser potencializados pedagogicamente.

socialização respeitosa dos produtos culturais de cada um dos grupos nos quais essas práticas surgiram e se reproduziram e, em consequência, seus representantes passarão a ser vistos com dignidade e respeito.

O estudo da variedade das formas de relação com o mundo sediadas nas manifestações da cultura corporal contribui para a construção da identidade e autonomia dos alunos e alunas conforme as características da escola e da comunidade, o contexto histórico vivido, a multiplicidade de grupos com os quais os estudantes convivem ou mantêm contato, a influência das formas com as quais a mídia socializa as informações da cultura corporal etc.

Embora a construção dessa autonomia e identidade seja um processo longo e complexo, as condições disponibilizadas para tal dar-se-ão conforme a trajetória de cada indivíduo no interior do seu grupo e as experiências às quais tem acesso. Na escola, essas situações ocorrem mesmo antes do primeiro dia de aula (através, por exemplo, de conversas, troca de informações e imagens construídas acerca da escola por intermédio dos familiares, televisão etc.), e acompanham o indivíduo por toda a vida por meio das relações estabelecidas com os diversos membros da comunidade escolar e com as atividades e questionamentos dos quais participa. É fundamental, no entanto, que tais contingências promovam, nos estudantes, o sentimento de pertencimento ao grupo no âmbito escolar, para que se sintam participantes da construção dessas aprendizagens e, assim, seu processo de ampliação cultural será favorecido. Isso acontece, principalmente, sob a mediação dos educadores e educadoras, aos quais cabe planejar e adaptar as ações pertinentes para cada momento.

Sendo a escola o espaço para a aprendizagem da leitura crítica, transmissão e produção da cultura, a educação física inspirada nos estudos culturais e articulada com concepções de homem, mundo e sociedade, pautadas na democracia, justiça social, valorização do espaço público e da construção coletiva, poderá contribuir com esses propósitos, ao refletir pedagogicamente sobre uma parcela desse patrimônio humano, a cultura corporal.

A teorização cultural nos ensinou que é possível uma outra forma de conceber a prática pedagógica. Há que se ter em mente, no entanto, que a pedagogia proposta neste livro prioriza a formação de um sujeito politicamente comprometido com a mudança. Qualquer apropriação dos seus pressupostos para outros fins desqualificará e distorcerá seus significados originais. Nesse sentido, é importante alertar que tanto as atividades de ensino mostradas como os Relatos de experiência que compõem esta

obra se coadunam com os contextos sociais onde ocorreram. Dessa forma, não se pode esperar que recebam a mesma acolhida em outras escolas, com outros alunos e professores. Todavia, poderão constituir-se em pontos de partida para alimentar discussões locais a fim de facilitar a construção coletiva de novas propostas, com vista à valorização da educação física no processo de formação das crianças e jovens que dão vida ao fazer pedagógico e à utopia dos novos tempos.

5

Relatos de Experiências

Nossas brincadeiras

E. E. Alcides da Costa Vidigal

Jacqueline Cristina Jesus Martins

Na Escola Estadual Alcides da Costa Vidigal, antes do início do ano letivo, professores, coordenação pedagógica e direção da escola definem coletivamente, em reuniões de planejamento, o tema do projeto que norteará os trabalhos durante o ano e servirá de referência para selecionar os conteúdos e elaborar ações pedagógicas para alcançar os objetivos pré-definidos pelo projeto coletivo. A partir desse tema, os professores de cada disciplina elaboram seus planos de ação para contribuir com o

desenvolvimento do projeto. No ano de 2007, foi eleito o macroprojeto Identidade, que almejava discutir questões sobre o autoconhecimento, a família e suas origens em todas as áreas abrangidas pelo currículo escolar.

Para integrar o componente curricular de educação física ao projeto Identidade nas 1^{as} séries do ensino fundamental, escolhi, junto com os alunos, o tema: Brincadeiras da cultura patrimonial. A decisão baseou-se no mapeamento inicial realizado com os alunos e no qual constatei que parte significativa das crianças brincava ou havia aprendido suas brincadeiras com integrantes da família.

A confirmação do ambiente familiar como primeiro espaço social onde as crianças constroem sua cultura lúdica nos deu segurança para elaborar o projeto Nossas brincadeiras, como forma de articular práticas pedagógicas relativas à cultura corporal ao macroprojeto Identidade desenvolvido pelo coletivo da escola. As cinco salas de 1^a série da escola – ou seja, todos os alunos matriculados nessa série em 2007 – foram envolvidas.

Apesar da sua inserção no macroprojeto Identidade, o projeto Nossas brincadeiras apresentava objetivos específicos definidos pelos professores de educação física da escola:

- Identificar as brincadeiras que as crianças conhecem e jogam, a fim de socializá-las e ampliar os conhecimentos a respeito dessas manifestações da cultura corporal;
- Vivenciar as brincadeiras adaptando as regras às condições do grupo possibilitando a construção coletiva dos modos de brincar;
- Entender as diferenças entre brincadeiras, jogos e esportes;
- Respeitar a diversidade apresentada pelos colegas nas formas de jogar e brincar;
- Desenvolver o posicionamento dos alunos diante dos colegas nos momentos de avaliação das brincadeiras, levando-os a identificar o que foi positivo e o que foi negativo naquela prática;
- Entender como as brincadeiras vão sendo transmitidas e transformadas ao longo da história.

Para o projeto Nossas brincadeiras, selecionamos, como manifestações corporais, brincadeiras que compunham a cultura patrimonial dos alunos, relacionadas ao contexto familiar e local. Em outras palavras, são as brincadeiras aprendidas e vivenciadas entre familiares, vizinhos e amigos do bairro. A seleção dessa temática fundamentou-se em dois critérios: (1) escolher brincadeiras em relação às quais crianças de 6 e 7 anos de idade possuíam maior conhecimento e vivência; (2) utilizar o conhecimento

oriundo e valorizado pela família e grupo social, que transmite um sentimento de pertencimento, para atender a um dos objetivos do projeto Identidade.

Iniciamos o trabalho com um mapeamento dos conhecimentos acumulados pelos alunos sobre as diferentes formas de brincar. Isso foi realizado em rodas de conversa, nas quais partimos de um roteiro com questões sobre cotidiano dos alunos, como: com quem moravam, se já haviam frequentado outras escolas, o que faziam nas outras escolas, que brincadeiras realizavam em casa, com quem brincavam, além de outras questões que pudessem nos dar mais informações sobre a vida e a quais práticas corporais as crianças tinham acesso. Através dessa atividade foi possível traçar algumas características dos alunos das 1^{as} séries.

Fazer o mapeamento através das rodas de conversa é um instrumento muito importante, pois muito daquilo que ocorre no espaço escolar é novidade para as crianças. Deixá-las falar delas mesmas é uma forma de levá-las a se reconhecerem como pertencentes àquele espaço novo e perceberem que aquele não é apenas um local onde aprenderão coisas novas, mas também onde vão ensinar, ampliar, aprofundar e dar novos significados a seus conhecimentos em torno de determinadas práticas.

Em nossas rodas de conversas houve momentos de conflito – para os alunos e para a professora –, pois as crianças queriam falar ao mesmo tempo, umas falavam mais do que as outras e não conseguiam ouvir os colegas. Contudo, foi possível verificar que a maioria das crianças já havia frequentado instituições de educação infantil. Constatamos, também, que elas já tinham vivenciado e experimentado uma grande variedade de brincadeiras nesses locais.

Outro dado importante para o trabalho foi perceber que as crianças se apropriam e vivenciam brincadeiras em suas próprias casas. Esse fato contrariou a hipótese de alguns professores daquela escola que, baseados no argumento de que a urbanização e o avanço tecnológico impediam o acesso à cultura lúdica, afirmavam que crianças da geração atual brincavam menos que as de gerações anteriores. Chegamos à conclusão de que as crianças brincam bastante, no entanto, as brincadeiras e brinquedos são diferentes dos de outras épocas.

Com base no mapeamento e com vistas a alcançar os objetivos propostos, selecionamos como método de trabalho a apresentação de brincadeiras, pelos próprios alunos, seguida de vivências, ou seja, cada criança apresentaria aos colegas da classe algo que tinha aprendido fora da escola e depois o grupo brincaria conforme as orientações do apresentador. Para organizar a atividade, elaboramos uma lista com

os nomes dos alunos e das brincadeiras que apresentariam. O intuito era que as experiências de cada um fossem valorizadas diante do grupo; isso foi muito importante, pois posicionou os estudantes como portadores de saberes e conhecimentos que eram validados na escola.

Em cada aula seria apresentada a brincadeira, a criança a explicaria, contaria onde e com quem aprendera e onde costumava brincar. Em seguida, todos a realizaríamos da forma que fora apresentada e as crianças seriam incentivadas a analisar a experiência. Com isso abríamos um espaço para que opinassem se a brincadeira estava dando certo ou não e quais eram os aspectos positivos e negativos.

Caso a brincadeira não estivesse dando certo, questionava-se se era preciso fazer adaptações para torná-la possível no espaço escolar. Mais uma vez, dava-se oportunidade para que os alunos propusessem modificações, que eram escolhidas de forma democrática: alguns apresentavam propostas e outros elegiam as que mais lhes agradavam; as que tivessem o maior número de votos seriam postas em prática e as realizaríamos novamente.

Nos momentos de votação, alunos que conheciam a brincadeira apresentada com outras regras ou nomes falavam de suas experiências. As reuniões para discutir impasses ocorridos durante a vivência da brincadeira aconteciam quantas vezes fossem necessárias, portanto, toda vez que surgia algum problema ou que uma regra não havia sido estabelecida anteriormente, buscava-se a solução dos problemas coletivamente.

Às vezes, a apresentação levava mais de uma aula, pois a criança a aprendera em outro local (em casa, praça, parque) e em condições diferentes daquelas na escola (tempo, número de participantes, espaço físico), por isso permanecemos na mesma atividade até que todos encontrassem uma forma de brincar que respeitasse as características do grupo e do espaço escolar.

Manter a rotina das rodas de conversa nos fez superar algumas dificuldades iniciais e aumentou as possibilidades de diálogos entre todos. Em momentos em que muitos alunos falavam ao mesmo tempo e opinavam, havia conversas paralelas que ensejavam conflitos e divergência de opiniões, mais de uma proposta para melhorar a atividade, votações das propostas apresentadas, apresentações de outras formas da mesma brincadeira, a professora mantinha-se atenta para garantir o direito de todos emitirem suas opiniões e darem sugestões. Sentimos que a melhora dessa prática se deu devido às intervenções da docente e quando ela se certificava

de que todos os interessados em apresentar suas posições tiveram oportunidade de fazê-lo.

Inicialmente, quando perguntados sobre como poderíamos resolver os problemas, alguns alunos diziam que quem deveria decidir era a professora, pois era mais rápido. No decorrer das aulas, entretanto, percebi que essa postura mudou e que mais alunos começaram a apresentar suas propostas. Contudo, também notei que algumas crianças só emitiam suas opiniões e sugestões quando eram perguntadas ou em momentos de votação. Procurei trazê-las para o diálogo, acreditando que tinham o direito de se expressar, mas nem sempre consegui. Percebi, então, que falhei em alguns momentos por não conseguir envolvê-las no diálogo através de algumas provocações que poderiam ter sido feitas em alguns momentos.

Durante as apresentações, notei que alguns estudantes se destacavam diante do grupo. Inicialmente o aluno se mostrava tímido, mas após todos realizarem a brincadeira em grupo, ele se sentia mais seguro e apoiado pelo coletivo. Algumas crianças tiveram dificuldade de se apresentar, se expressaram mal oralmente e pareciam inseguras a respeito do sucesso ou não da sua atividade. Frente à não aprovação da brincadeira, seja porque não era possível realizá-la, seja porque não havia espaço, como responsável pelo processo, eu fazia as mediações necessárias.

O amigo secreto escolhido por uma aluna foi um desses casos. Nessa brincadeira, cada aluno sorteava um papel com o nome de um colega de classe, ele não poderia contar quem era e deveria entregar um presente a essa pessoa; na hora da entrega a criança descreveria seu amigo secreto e o grupo tentaria adivinhar quem era. No dia da apresentação, contudo, a turma percebeu que não poderia dar presentes e decidiu que, uma vez descoberto o amigo secreto este deveria ganhar um beijo e um abraço; todos concordaram. Na avaliação final, alguns alunos acharam a brincadeira chata e sem graça, pois o legal seria ganhar o presente, como acontecia em família. O fato de a brincadeira não ter sido “aprovada” pelo grupo deixou a garota que a propôs, que era uma criança tímida, muito aborrecida.

Na roda de conversa, ao final da aula, expliquei que algumas brincadeiras, quando perdem suas características, ficam diferentes. O objetivo do amigo secreto era promover uma troca de presentes, o que não aconteceu nas aulas de educação física, e que em outras condições ou em outros espaços, a brincadeira pode ficar mais legal por manter suas características. Com isso a turma entendeu que a proposta em si não era chata, mas não foi possível realizá-la naquele espaço.

Como a aula estava chegando ao fim, pensei o que poderia fazer para aquela aluna não se sentir mal e me ocorreu modificar a atividade, sugerindo que na aula seguinte, em vez de presente, o amigo secreto receberia um desenho. Com esse novo formato, a brincadeira ficou mais engraçada, as crianças riram dos desenhos e isso tornou a avaliação final da experiência positiva.

Algumas brincadeiras identificadas no mapeamento inicial exigiam materiais que não possuíamos na escola, por isso solicitei através do caderno de recados que as crianças trouxessem o que precisávamos para a aula. Em todas as turmas que brincaram de boneco e boneca, por exemplo, a avaliação foi boa; nos depoimentos, esta costumava acontecer em casa e de forma solitária enquanto na escola, com muitas crianças, puderam se agrupar para brincar e trocar de bonecos durante a atividade.

No decorrer das aulas, pudemos comparar as diferenças entre os bonecos e as bonecas. Por que as bonecas das meninas se pareciam com bebês? E por que os dos meninos quase sempre eram super-heróis, ou homens bem fortes e musculosos? Por que os meninos não brincavam com bonecos que representavam crianças recém-nascidas? Por que as meninas não trouxeram monstros e dinossauros? Essas questões nortearam uma discussão e os alunos concluíram que as bonecas das meninas representavam a condição de mães das bonecas e os dos meninos serviam para eles se imaginarem fortes e que conseguiriam fazer de tudo. Esse discurso evidenciava a mulher como responsável pela casa e pelos filhos e o homem, pelo trabalho e sustento da família. Isso nos mostrou uma visão machista de mundo visível desde cedo nas crianças.

Durante as apresentações, elas perceberam que algumas soluções de problemas serviam para outras brincadeiras e, quando os conflitos apareciam, já apresentavam uma proposta que havia dado certo e voltávamos a brincar. Isso aconteceu com pegador, em que o maior problema era que as crianças queriam ser pegadores e ficavam paradas durante a atividade para serem pegas. O grupo percebeu isso em todas as variações de pega-pega e sugeriu que quem fosse pego sentaria e aguardaria fora da brincadeira até a criança que ficasse livre por último, então ela seria o novo pegador e a brincadeira recomençaria com todos. Dessa forma, todas as crianças acabavam fugindo para não ficarem fora da brincadeira.

Em casos como batata quente e vivo ou morto, em que a pessoa sai ao errar, os alunos propuseram que quem errasse ficaria uma rodada fora da brincadeira e, assim que outra pessoa errasse, o colega poderia voltar para não ficar muito tempo sem brincar.

As apresentações terminaram entre outubro e novembro. Realizamos então um trabalho de reconhecimento das brincadeiras de outras épocas. As crianças, divididas em pequenos grupos, receberam uma reprodução da imagem do quadro *Jogos infantis* do pintor flamenco Peter Brughel (1564), para identificar e anotar as brincadeiras representadas. A seguir, ampliamos o quadro utilizando o retroprojetor e os alunos apontavam as brincadeiras que haviam registrado.

Durante a atividade surgiram divergências em relação aos nomes das brincadeiras, e durante a discussão, um aluno perguntou: “Como as brincadeiras que existiam em 1564 ainda existem? Quem está ensinando as brincadeiras?”. Cheguei à conclusão de que as crianças não percebiam que estavam aprendendo e ao mesmo tempo ensinando brincadeiras para os colegas, elas entendiam que estavam apenas brincando.

Para esclarecer o processo de transmissão desse patrimônio ao longo da história, levei à escola minha avó, que reside nas proximidades e se dispôs a ensinar a brincar de queda, que não aparecera nem na lista de brincadeiras das crianças, nem na pintura de Peter Brughel. Com sua ida à escola pretendia ilustrar com quem ela aprendera a brincadeira, para quem ensinara, com quem e quais brincadeiras ela brincara na infância.

No dia marcado, as crianças realizaram perguntas para a “vovó” e procuraram saber que brinquedos tinha quando era pequena, com quem brincava etc. Em meio à conversa, um aluno questionou: “Mas ela sabe brincar mesmo? Ela já é velhinha!”. Essa fala mostrou que algumas crianças acreditavam que as brincadeiras são práticas exclusivas dos pequenos e que desaparecem quando se tornam adultos.

A vovó falou que jogava uma bola na parede, recebendo-a de diversas formas e cantando a música: “Ordem! Em seu lugar! Sem rir! Sem falar! Num pé! No outro! Com uma mão! Com a outra! Bate palma! Piruleta! Trás pra frente! Mão cruzada! Queda!”. Ela cantou junto com eles, demonstrou a brincadeira, ensinou e deu dicas para conseguirem realizá-la melhor.

Após a apresentação, a vovó relatou a sua felicidade e o prazer daquela experiência, pois queda lhe remetia às lembranças de infância. Ela contou que gostou de tê-la ensinado para tantas crianças. Após a visita, os alunos registraram em seus cadernos de educação física a letra da música da brincadeira que aprenderam para, posteriormente, perguntarem aos parentes se a conheciam e, em caso afirmativo, se era realizada da mesma forma que viram na escola. Na aula seguinte, os alunos trouxeram diferentes variações da brincadeira, que foram experimentadas e comparadas em aula.

Continuando o projeto, as listas de brincadeiras retratadas no quadro foram comparadas às realizadas pelos alunos durante o ano,¹ para identificar quais eram comuns, isto é, quais das brincadeiras retratadas por Peter Brughel tinham sido apresentadas pelos alunos e quais não. A partir da comparação, foi elaborada uma nova relação de brincadeiras a serem vivenciadas na escola.

Para fazer uma apresentação à turma, foram convidados estudantes que conheciam as brincadeiras mencionadas. Nessa fase foi mantida a mesma forma de trabalho, com exposição, realização e resoluções dos problemas ocorridos.

Por fim, promoveu-se um intercâmbio entre os alunos de todas as turmas de 1ª série, onde cada uma apresentou o que tinha aprendido, para mostrar como as brincadeiras vão sendo transmitidas e aprendidas ao longo da história. Para registrar o processo, os alunos desenharam o que tinham apresentado. Todos os registros foram organizados para a construção de um painel com todas as brincadeiras realizadas durante o ano nas aulas de educação física.

Como as aulas tinham sido fotografadas, foi montado um quadro, que remetia à pintura *Jogos infantis* e continha apenas as atividades vivenciadas. Ele foi apresentado para que as crianças reconhecessem as brincadeiras por meio das imagens e ficou exposto na escola, a fim de que alunos de outras séries também pudessem apreciar e reconhecê-las.

Ao término do projeto, percebemos que alguns objetivos propostos inicialmente foram alcançados, dentre eles, o respeito às diferentes formas de brincar e às construções coletivas de seus modos de brincar. Outro ponto positivo a ser destacado foi o método utilizado; as listas de apresentações colocaram os alunos como sujeitos portadores de saberes. Esse protagonismo manteve-os extremamente envolvidos na aula, visto que todos aguardavam ansiosamente o momento de apresentar a sua brincadeira. Esse envolvimento resultou em uma efetiva participação dos alunos durante as atividades, tanto nas brincadeiras como em momentos de reflexão, e boa parte deles contribuía com opiniões e sugestões para a resolução de problemas.

Tendo em vista que o macroprojeto Identidade norteou o currículo naquele ano, ressaltamos que o projeto Nossas brincadeiras alinhou-se e contribuiu significativa-

¹ Cada sala comparou sua relação de apresentação das brincadeiras, fruto do mapeamento inicial, com as identificadas na pintura *Jogos Infantis*, de Peter Brughel (1564).

mente com os objetivos da instituição. Isso se deu durante as aulas, onde os saberes dos alunos foram reconhecidos e valorizados como legítimos. O reconhecimento e valorização dos saberes oriundos de locais externos à escola possibilitou um sentimento de pertencimento ao lugar onde o aluno havia aprendido a brincadeira. Em nosso projeto, a maioria delas tinha sido aprendida em ambiente familiar.

A valorização e legitimação dos saberes das crianças colaboraram com a afirmação positiva de suas identidades, uma das prioridades apontadas no macroprojeto da escola. É necessário apontar, entretanto, que esse trabalho não se deu apenas nas aulas de educação física, pois as professoras regentes de classe e a de artes também realizaram atividades que caminhavam na direção da legitimação das identidades dos alunos.

No entanto, como costuma acontecer no cotidiano de todas as escolas, nem tudo correu com tranquilidade. Observo que o tempo poderia ter sido melhor aproveitado, pois não foi possível realizar todas as atividades inicialmente previstas, como, por exemplo: exibição de um vídeo das aulas dadas, para que as crianças pudessem perceber o processo de construção das brincadeiras. Também enxerguei uma falha na apresentação por ter seguido a ordem do mapeamento; se as brincadeiras tivessem sido categorizadas os alunos as teriam entendido melhor.

Acorda, professor, dê corda a seu aluno e veja o que com corda se pode fazer

EMEF Carlos Chagas

Maria Emília de Lima

Ao iniciar o ano letivo de 2008, considerei, a partir de estudos que venho desenvolvendo e de uma leitura inicial da realidade, a necessidade de mobilizar o grupo de professores no sentido de rever o currículo. A escola onde atuo localiza-se em uma região periférica da cidade de São Paulo, atende ao ensino fundamental e à Educação de Jovens e Adultos (EJA). O projeto político-pedagógico foi elaborado coletivamente e tem sido revisado e reformulado. Tenho observado, contudo, que nas assembleias para discussão de projeto educativo, tanto pais e alunos como muitos dos professores têm pouca participação. Muito dos discentes e suas famílias não frequentam essas reuniões, enquanto parte dos docentes, embora presentes, não discutem criticamente a proposição do currículo.

Isso chamou minha atenção, pois uma cena bastante comum que presencio na escola é a de professores comentando sobre as dificuldades e sobre os conflitos que enfrentam no cotidiano. Há colegas que reclamam da falta de apoio da equipe administrativo-pedagógica, outros do salário e das condições de trabalho; há ainda os que se queixam dos alunos que não colaboram e não fazem as atividades, e que as famílias estão transferindo para os professores e para a escola o que seria função delas.

Em certa medida, essas reclamações não são totalmente infundadas, mas por que ocorre tudo isso? O que tem levado muitos de nós, professores, a situações tão estressantes? Por que estamos abrindo mão do direito de participação na construção de uma escola que se quer justa, democrática e de qualidade? Qual é a função da escola? Qual é o nosso papel como educadores? Por que não nos mobilizamos para uma revisão crítica e responsável do currículo com vista a reverter a situação denunciada por nós mesmos?

Durante uma reunião para revisão do projeto político-pedagógico, posicionei-me favorável a uma análise crítica das questões que afligem os educadores e dificultam o desenvolvimento do trabalho com os alunos. Minha proposta com a fala inicial dirigida ao grupo docente foi convidá-lo para uma ação mais pontual, focada na realidade vivida em nossa escola pública municipal. Na verdade, o que esperava era uma reflexão a respeito dos princípios, habilidades e consciência do sentido das consequências da prática pedagógica.

A discussão travada a partir dessa ação aproximou-me mais dos colegas da área de educação física, possibilitando compartilharmos ideias e propostas de revisão curricular, para uma atuação pedagógica mais coerente e menos improvisada. Uma dinâmica de reunião de organização curricular que tem se repetido em nossa escola, todo ano, foi estruturar inicialmente uma assembleia com toda a comunidade para discussão e proposição de encaminhamentos de alterações no projeto educacional e, depois, realizar reuniões em pequenos grupos para definir planos de trabalho e planos de ensino.

Minha equipe era formada por quatro professores de educação física, sendo duas professoras titulares de cargo que há muito trabalham na escola (eu sou uma delas), uma professora adjunta que está conosco há vários anos e um professor recém-contratado pela Secretaria Municipal de Educação. Nosso trabalho teve início com a leitura e análise do projeto político-pedagógico. Esse documento oficial explicitou a importância dada à formação de um aluno crítico e participativo e, entre outras questões, apontou que, para o ano letivo de 2008, a meta seria aumentar a participação da família na escola, uma vez que foi constatada fragilidade na relação família e escola, ou seja, verificamos que a família mantinha-se distante das questões curriculares.

Chamou-nos também a atenção a tabulação dos dados de uma pesquisa socioeconômica realizada por meio de questionários dirigidos aos alunos, pais e responsáveis, principalmente por indicar a composição e procedência das famílias, seus respectivos mantenedores, o tipo de moradia e o nível escolar dos pais. Após essa releitura, nós, professores de educação física, levantamos as características de nossas turmas por meio de um diálogo informal, bem como as condições de espaços e materiais disponíveis para as aulas e os espaços de lazer e práticas de atividades físicas nas proximidades da escola.

Verificamos, contudo, que havia grande diversidade cultural na instituição e que no seu entorno existiam diversos espaços para a prática de manifestações da cultura corporal: um clube municipal com trabalho intenso de ginástica olímpica, duas academias de lutas, um espaço para caminhada no canteiro central de uma avenida próxima e uma escola estadual com projeto de esportes para a comunidade em finais de semana.

Constatamos ainda que as crianças matriculadas no primeiro ano do ciclo I do ensino fundamental eram, em sua maioria, oriundas da escola de educação infantil (Emei) próxima à nossa unidade (as duas unidades educacionais são separadas ape-

nas por um muro). Diagnosticamos depois que elas reproduziam brincadeiras sem questioná-las, não se reconhecendo como autoras e transformadoras dessas práticas culturais.

Revedo os planos de ensino da área de educação física de anos anteriores, percebemos que a prática de vôlei e futebol, queimada e alerta, e algumas brincadeiras de correr estavam se repetindo no currículo para os ciclos I e II do ensino fundamental, deixando pouco espaço e tempo de discussão de outras manifestações corporais. Consideramos a necessidade de uma revisão crítica de um currículo que privilegiava conhecimentos de determinado grupo cultural.

Diante dessas constatações, decidimos, até posterior reunião para avaliação, definir as manifestações da cultura corporal a serem estudadas para cada ano dos ciclos. Com a intenção de acolher os saberes da comunidade, consideramos as manifestações corporais presentes no entorno escolar já citadas (ginástica, esporte, caminhada, lutas, brincadeiras). Além disso levamos em conta a turma com a qual cada professor iria desenvolver o trabalho, a possibilidade de aceitação de outras atividades por parte dos alunos e as dificuldades e facilidades enfrentadas por alunos e professores no trato com a temática.

As manifestações corporais que seriam abordadas ao longo do currículo escolar acompanhou a seguinte distribuição: 1^{os} e 2^{os} anos, brincadeiras; 3^{os} anos, dança; 4^{os} e 5^{os} anos, ginástica; 6^{os} anos, lutas; 7^{os} e 8^{os} anos, esportes. Coube a cada professor, a partir dessa leitura e interpretação inicial da realidade e decisões coletivas, elaborar seu plano de ensino. A mim foram atribuídas três turmas de 1^o ano, três turmas de 2^o ano e duas turmas de 6^o ano. Para elaboração dos planos de ensino dessas turmas, apoiei-me nas Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação, de onde extraí os objetivos da área, sem deixar de considerar os pressupostos do projeto pedagógico da escola.

Devo confessar certa ansiedade, pois ministraria aulas para crianças na faixa etária de 6 e 7 anos pela primeira vez. Preocupe-me, inicialmente, em manter um diálogo com os pequenos de forma a compreender seus comportamentos e ideias. Provavelmente por esse motivo, antes de iniciar o planejamento da ação pedagógica atentei para os seguintes detalhes:

- Talvez a inversão da proposta institucional traria melhores resultados, ou seja, não seria melhor tentar aproximar a escola da família e não o contrário?

- Como me aproximar das famílias de meus alunos de 1ª ano?
- Quem eram aquelas crianças? Do que gostavam? Do que brincavam e com quem brincavam? Onde e com quem viviam? Como chegavam à escola?

Tendo como pano de fundo essas questões, achei que conhecer os alunos e suas famílias facilitaria o diálogo que tencionava mediar entre essas crianças e a cultura corporal de movimento. Após a ansiedade inicial, imaginei que meu trabalho seria tranquilo; afinal de contas, eram crianças que, assim como eu, estariam vivendo uma nova situação. Passado algum tempo, posso afirmar que nem tudo foram flores, entretanto, minha história com a turma do 1º ano A do ensino fundamental, ciclo I, do ano de 2008, que será apresentada contém diversas situações de brincadeira, ensino e aprendizagem, com marcas de respeito, comprometimento e muita paixão.

Partindo do pressuposto de que professores de crianças pequenas se utilizam da roda de conversa e que as crianças já conheciam o procedimento, utilizei-me dessa estratégia para investigar o fato de que, talvez, meus alunos reproduzissem certas práticas corporais sem considerar a possibilidade de criar novas brincadeiras ou modificar as já conhecidas. Lancei as seguintes questões: Qual é a sua brincadeira preferida? Quem ensinou a você? Com quem você brinca?

Levei um tempo para organizar a discussão, pois os alunos falavam todos ao mesmo tempo e não ouviam o que os outros diziam. Insisti em fazê-los compreender que todos tinham direito de dar a sua opinião e para que isso acontecesse eles deveriam falar um por vez. Combinamos que era preciso levantar a mão e aguardar para garantir a sua vez de falar. Não foi fácil, mas observei que manter a rotina de lembrar os combinados e fazer a roda minimizava as dificuldades.

A partir das questões discutidas, escrevi na lousa uma lista de brincadeiras ditas pelos alunos. Registrei-a também numa folha de papel pardo, para marcarmos as brincadeiras representativas daquela comunidade. Constatei que a turma conhecia algumas mas tinha dificuldade para relatá-las verbalmente, parecia faltar vocabulário. Às vezes, os alunos davam nomes diferentes para a mesma atividade mas quando vivenciavam as brincadeiras socializadas, começavam a compreender melhor as diferentes formas de brincar.

Para conhecer as famílias e incentivar os adultos a brincarem e conversarem com as crianças, solicitei que perguntassem a alguém da família qual era a brincadeira de

que mais gostava quando criança. Além disso entreguei uma corda para algumas, para brincarem com alguém de casa e depois contarem a atividade em classe.

A brincadeira com corda havia sido citada na roda de conversa e, por tratar-se de material acessível, serviu de elemento integrador para a atividade a ser realizada em casa pela criança e sua família. A oferta desse material para a interação e vivência com a família implicou muitas conversas. Organizei e registrei na lousa uma segunda lista com brincadeiras de corda que a classe conhecia (não era necessário saber executá-la). Em seguida, questionei: quem tem corda em casa e pode trazê-la para a escola? Quem conhece alguém que gosta e que sabe um jeito diferente de brincar de corda? Quais são as sensações experimentadas ao brincar de corda em casa e aqui na escola? Quem inventou as brincadeiras com corda? Podemos criar brincadeiras com cordas?

Em meio ao furor, os alunos se posicionaram:

- Conheço a brincadeira cobrinha.
- Conheço a corda dupla, mas não sei pular. Eu sei brincar de aumenta-aumenta e abaixa-abaixa.
- Eu não sei quem inventou as brincadeiras, mas sei que foi Santos Dumont que inventou o avião.
- Quem inventou as brincadeiras foi alguém muito inteligente – foi um adulto quem inventou.
- Algumas vezes demora muito para chegar a minha vez e é chato.
- Senti dor porque pulei alto.

Ao contrapor-me ao currículo que era fruto de decisões político-pedagógicas da escola, para acolher e respeitar as vozes de minha turma, constatei que estabelecer um processo em que o aluno possa intercambiar seu conhecimento estimula o desenvolvimento, a capacidade de compreensão da criança e, em consequência, a reorganização significativa da experiência vivida por ela.

No início de cada aula, retomava oralmente, com as crianças, as atividades já realizadas. Esse tornou-se um procedimento rotineiro; perguntava aos alunos a respeito do tema que estávamos estudando, das aprendizagens alcançadas e dificuldades superadas (ou não), da possibilidade de criar ou modificar as brincadeiras com cordas etc. Essa conversa inicial situava os alunos em relação ao trabalho já realizado e, em certa medida, garantia os questionamentos e encaminhamentos para aprofundamento do tema.

Após a retomada das ações desenvolvidas, todos tinham a oportunidade de contar sobre suas experiências com cordas, demonstrar, explicar as regras, contar como

tinham aprendido ou modificado a brincadeira e convidar os amigos para a vivência. Antes da vivência prática, um por vez, respeitando a fala do amigo, relatava a brincadeira que já conhecia ou aprendera em casa por conta das tarefas propostas. Eram, ainda, incentivados a adaptar as brincadeiras ao grupo e aos diferentes espaços e criar outras possibilidades de execução.

Cada criança que “inventava” uma brincadeira podia mostrá-la à turma e todos tentavam desenvolver a proposta original. É fato que todos se sentiam valorizados quando podiam contar para os colegas suas produções. Foi ficando cada vez mais perceptível a segurança dos alunos ao se colocarem diante do grupo para falar de seus saberes, suas brincadeiras, aprendizagens e “invenções”. Isso foi possível porque em nenhum momento me situei como a única detentora de conhecimentos; acreditei na possibilidade de criar um ambiente onde os alunos pudessem falar tranquilamente, e abri espaço para as diferentes formas de ser, pensar e brincar.

As atividades práticas sugeridas pela turma eram realizadas ora em grupos pequenos, ora em maiores. Algumas vezes com corda grande, outras com cordas individuais. Numa das primeiras aulas, usei apenas uma corda grande e trabalhei com todos os alunos na mesma atividade. O tempo de espera era grande e, automaticamente, eles se colocavam em fila, o que dificultou escutar as explicações e encaminhar algumas propostas. Em outras ocasiões, ao trabalhar em pequenos grupos, com cordas individuais, observei que alguns não conseguiam organizar a atividade e surgiram conflitos, por exemplo: os alunos ficavam muito próximos da corda ou do colega que ia iniciar a brincadeira, brigavam na fila e não combinavam as regras antes. Verifiquei que uma ou outra criança não arriscava, ficava com medo e ia passando para o final da fila, sempre cedendo a vez. Outros alunos não aproveitavam a brincadeira, pois, quando chegava a sua vez, erravam e tinham que ceder lugar para outro colega. Notei também que surgiram algumas lideranças nessas atividades.

Ao compreender que o modo de participação nas vivências corporais reflete a experiência pessoal ao mesmo tempo que influencia a identidade cultural do grupo, busquei garantir, nas aulas de educação física, a experimentação e interpretação das variadas formas de brincar com a corda. Além disso, procurei valorizar a participação do aluno toda vez que este manifestava sua opinião, contribuía com sugestões e apresentava informação ou ideia de mudança à temática tratada em aula.

Com essa dinâmica intencional de diálogo sobre os repertórios das vivências cotidianas trazidas para o interior da escola, percebi que os alunos mais tímidos e in-

seguros, os que se arriscavam pouco, eram os que opinavam muito pouco na sala de aula, no momento da construção coletiva do projeto. Da mesma forma, os mais ousados em experiências práticas eram os mesmos falantes da roda de conversa. Apesar da possibilidade de problematizar essa questão, minha intervenção se deu em outro sentido.

Sem preocupação alguma com a realização eficaz da atividade, sentindo grande desejo de ver todos inseridos na brincadeira, perguntei se dava para mudar a regra “quem errar sai” e se era possível ter mais chances para pular. Os alunos concordaram que todos teriam três chances para pular quando chegasse sua vez. Procurei atuar de forma a fazê-los reconhecer as dificuldades enfrentadas e pensar em como superá-las.

Para um grupo que estava com cordas individuais e não conseguia pular, questionei o motivo do “fracasso”. As crianças reconheceram que a corda era grande e acabaram dando algumas sugestões para resolver este problema (dobrar a corda, dar um nó). Recomendei que experimentassem novamente e perceberam que tinha ficado mais fácil. Sugeri ainda que, se fosse necessário, poderiam criar novos jeitos de brincar com a corda. Uma aluna propôs entrarem com a corda batendo, outros alunos “inventaram” as seguintes brincadeiras: pião ser humano, corrida de corda, corda cega, entra, pula 3 vezes e sai.

Ao término de uma das aulas me apresentei para algumas mães, conversei a respeito de suas lembranças das aulas de educação física, as brincadeiras de que mais gostavam quando criança, e a opinião dos filhos sobre as experiências que estavam tendo. As lembranças em relação às aulas de educação física remeteram a alguns jogos com bola (futebol e vôlei); as brincadeiras citadas foram: bola, corda, corrida, amarelinha; e a avaliação das aulas dos filhos, por diferentes motivos, foi positiva.

Para me comunicar com os demais pais e responsáveis, pedi que os alunos colassem em suas agendas o seguinte comunicado:

Neste ano seu(sua) filho(a) tem duas aulas de educação física. Estamos estudando e vivenciando algumas brincadeiras. Contando com a sua colaboração, gostaria de saber qual era sua brincadeira preferida e peço que você a ensine ao seu filho durante a semana. Obrigada.

Recebi várias sugestões de brincadeiras e notei a percepção do quanto os alunos iam, pouco a pouco, dominando os procedimentos de participação na conversa e compreendendo o processo vivido para conhecer mais sobre as brincadeiras com

corda. Quando íamos para o pátio ou para a quadra desenvolver as brincadeiras propostas, já tínhamos “combinado” os procedimentos, mas muitas vezes foi necessário interromper as vivências, discutir e rever certos aspectos.

Certo dia, um grupo quis experimentar uma brincadeira que não tinha surgido na roda de conversa. Na quadra, vislumbraram a possibilidade de usar a corda para “escalar” o alambrado. Pediram minha ajuda para amarrar a corda num ponto alto e desenvolveram muito bem a atividade. Ao discutirmos isso em grupo, outras crianças começaram a pensar no uso da corda não somente para pular; surgiu, por exemplo, a ideia de fazer um balanço em cada trave.

Utilizei-me mais uma vez da estratégia da roda de conversa para que o grupo pudesse rever a lista de brincadeiras com cordas e então incluir a escalada e o balanço. A partir do processo vivido com esse grupo de alunos, pude compreender a escola como espaço determinado socialmente para a produção, reconstrução e ampliação cultural, e a educação física como área de conhecimento capaz de oferecer a oportunidade de cada aluno se posicionar como produtor da cultura corporal.

O fato de escrever sobre nossas ações é uma oportunidade de refletir sobre elas. Com o objetivo de levar as crianças a pensar sobre as ações realizadas, e também com o propósito de avaliar a produção escrita e a capacidade dos alunos de recuperar cronologicamente as atividades vivenciadas, solicitei o registro das atividades por escrito ou em forma de desenhos, e orientei que escrevessem, também, sobre o sentimento advindo da vivência da brincadeira registrada. De forma geral, todos conseguiram comunicar suas aprendizagens seja por meio do desenho, seja por meio da escrita. Alguns não escreveram conforme a hipótese alfabética, o que me levou a pedir também a leitura das palavras.

Para ampliar os conhecimentos dos alunos a respeito do tema brincadeiras com corda, exibi um vídeo sobre *rope skipping*² e promovi uma discussão. Esse filme traz diversas formas de pular corda e apresenta competições individuais e em grupos. Antes do início do filme, porém, apresentei o teor e comentei que ele mostrava uma brincadeira de criança utilizada para treinar e deixar as pessoas fortes. Também levantei

²O *rope skipping* não consiste apenas em pular corda, nessa modalidade se executa uma série de saltos, acrobacias, manejos com a corda, buscando a sincronia dos saltadores com uma música em execução. Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Pular_corda >. Acesso em: 14/04/2009.

alguns questionamentos; entre eles, perguntei se a brincadeira de corda era coisa somente para crianças. Expliquei, ainda, que era necessário prestar atenção ao filme, observar as formas de utilizar a corda e atentar para todos os personagens.

Durante a atividade as crianças fizeram comentários que eram “devolvidos” em forma de novos questionamentos. Elas reconheceram algumas formas de pular corda, se entusiasmaram quando duas ou três pessoas pulavam juntas e faziam movimentos coreografados. Perguntei se queriam experimentar as formas apresentadas, quais as diferenças entre o que elas e as pessoas do filme faziam. Ao assistirem os vídeos, as crianças identificaram e avaliaram certas práticas, observaram crianças e jovens e comentaram: “Adulto também pula corda”; “podemos fazer uma competição com cordas”; “minha irmã também sabe pular corda dupla”.

Como um aluno insistiu que a irmã sabia pular corda dupla, ela foi convidada a falar e mostrar isso à classe. No dia, contudo, ela não conseguiu pular por faltar alguém que soubesse bater a corda daquela maneira, mesmo assim foi muito bem recebida por todos.

Dando continuidade ao trabalho, utilizando diferentes textos, apresentei na roda de curiosidades a história em quadrinhos da Turma da Mônica “Brincadeiras com corda”, que retirei da internet. A finalidade era ampliar o repertório dos alunos acerca da manifestação corporal estudada, para que eles pudessem comentar com mais consistência os temas propostos em aula.

As crianças leram de forma peculiar essa história (apoiando-se nas imagens do texto). Observando o entusiasmo dos alunos ao lerem a história, avaliei que seria uma oportunidade interessante para entenderem que, muitas vezes, os textos são escritos e reescritos a partir de uma experiência. Acreditei também ser o momento oportuno de levá-los a constatar as próprias produções culturais. Para isso, mais uma vez, retomamos oralmente o processo vivido nas aulas e em seguida questionei: é possível escrever a história das brincadeiras das aulas de educação física? Vocês conseguem se lembrar das brincadeiras que “inventaram”? Como responderam que sim, quis saber como organizaríamos o relato. Eles estabeleceram que criariam a história e eu a escreveria na lousa.

Desde a primeira conversa, decidimos que iríamos registrar e socializar o produto de nosso estudo. Durante todo o processo vivido, registrei e fotografei as atividades. Os alunos achavam estranho o fato de a professora escrever no diário e fotografar a todo momento. Certa vez, ouvi o seguinte comentário de uma aluna: “Professora

que tanto você rabisca nesse seu caderno?”. Eu dizia que se tratava da preparação do trabalho final.

Para minimizar a curiosidade e ansiedade das crianças, certa vez apresentei no telão da sala de informática as fotos tiradas. As crianças não se contiveram, apontavam e falavam os nomes dos colegas, identificavam a brincadeira, lembravam os fatos, e pediam para irmos à quadra e fazermos tudo novamente. Da minha parte, mediei essa interação com as imagens promovendo uma reflexão acerca de questões relevantes de nosso trabalho (diferentes formas de brincar com corda, brincadeiras inventadas pelas crianças, valorização dos autores de brincadeiras novas). Grande parte dos alunos entendeu que ao modificar ou sugerir novas formas de brincar com corda estão “inventando” brincadeiras, logo, produzindo cultura.

Ao ver como era importante para os alunos comentarem as fotos, tive a ideia de expô-las com legendas explicativas. Para isso, expliquei o que era legenda, a finalidade e como fazê-la, reiterando que sua função era ajudar a perceber detalhes da imagem. Ao final dessa aula, decidimos organizar as fotos e criar as legendas. Como não foi possível desenvolver essa atividade usando os computadores, exibi novamente as fotos (dessa vez na sala de vídeo) e fui registrando a fala das crianças em meu diário para redigir as legendas. O produto final foi concretizado, mas infelizmente não foi socializado com as famílias e outros alunos da escola como planejei inicialmente, mas ainda pretendo apresentá-lo em reunião com os pais.

Capoeira: identificando estereótipos

EMEF Mauro Faccio Gonçalves Zacaria

Cleide Sueli Viana Milaré

Em uma apresentação com cordas no início do ano letivo de 2008, observei que muitos grupos colocaram movimentos da capoeira na atividade. Em sala de aula, questionei quantos frequentavam essa prática e constatei que muitos utilizavam dois espaços da comunidade: o “Campinho do Sabão” (denominação do campo de futebol), onde são realizadas apresentações, e a Casa de Cultura,³ um local onde há aulas, se treina e joga capoeira.

A escola tem como proposta a emergência do exercício de cidadania e isso envolve o direito à diversidade cultural e à equidade social. Antes de dar início ao meu trabalho, fiz um mapeamento do bairro, observei a comunidade, conversei com alguns professores da escola e encontrei um livro contendo o registro da história do bairro, trabalho desenvolvido pela professora da sala de leitura com alunos do curso de jovens e adultos.

Descobri que aquele local era, na verdade, uma fazenda que fora loteada pelos herdeiros, por isso possui nomes que sugerem um ambiente mais rural e tranquilo: jardim, chácara, parque etc. Mas a região está distante da tranquilidade ou beleza sugeridas, a população aumenta assustadoramente e os programas habitacionais não dão conta de oferecer moradias dignas a todos.

Em relação ao acesso a outras vivências, a população extremamente numerosa não conta com nenhuma opção de lazer além de futebol, bar e quadras de escolas públicas. Existem duas casas de cultura na região, mas poucos alunos se referem a elas. Devido ao grande descaso do poder público e à falta de interesse do poder privado, os moradores buscam alternativas para ocupar o tempo livre. Os vários torneios e apresentações que acontecem no único campinho de várzea movimentam a população e animam as tardes de domingo. Como incentivo, os times recebem jogos de camisas, quase sempre com a identificação dos patrocinadores. Numa das partes mais altas do Jardim São Luís, bairro próximo à escola, desde 2004 funciona um centro

³ Espaço cultural onde são oferecidos cursos durante a semana como: computação, capoeira, balé, teatro, música, artesanato para crianças e adolescentes da região.

esportivo que resultou da união entre uma empresa privada e o governo do Estado de São Paulo. Segundo Bernardinho, técnico de vôlei e pioneiro do projeto: “... o vôlei é utilizado como ferramenta de integração social e atende crianças entre 7 e 14 anos. A intenção é democratizar o esporte e utilizá-lo para dar noções de cidadania, tornando as crianças e os jovens conscientes de seus direitos e deveres e ajudar na formação do cidadão”.⁴ Nessa concepção, os atletas são considerados modelos a serem seguidos e as atividades esportivas, meios de inclusão e disciplina em defesa de que o treinamento esportivo desenvolve o “bom caráter” entre outras virtudes.

O que acontece na região onde está inserida a escola, como em toda a periferia de São Paulo, é um grande esforço da população no sentido de investir esforços, criatividade e possibilidades em iniciativas que minimizem seus problemas e necessidades; infelizmente eles contam apenas com a solidariedade e o envolvimento das pessoas que aqui residem.

Para contribuir com o projeto pedagógico da escola e tornar as aulas de educação física um espaço onde os alunos tivessem a oportunidade de exercer habilidades democráticas de discussão e de participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social, escolhi a manifestação corporal “capoeira”, entendendo que um projeto que enfatizasse esse patrimônio poderia ajudar os estudantes a pensar em si mesmos e em seu relacionamento com os outros e com a cultura.

Ainda na fase de planejamento, discuti com outro professor de educação física da escola os objetivos a serem alcançados e como poderia desenvolver as atividades; ficou decidido que conversaríamos com os alunos sobre suas dúvidas, impressões e interesses sobre a capoeira.

No primeiro encontro fizemos uma roda de conversa e levei para a aula fotos de pessoas jogando capoeira e alguns instrumentos musicais existentes na escola. Perguntei quem já vira ou participara daquela atividade e se alguém tocava algum daqueles instrumentos; os praticantes tiveram oportunidade de contar onde iam, como eram as aulas, identificaram movimentos e enquanto um garoto tocava o atabaque uma aluna disse: “Professora! esses instrumentos são de macumba”.

Depois desse episódio, busquei informações e decidi então que seria significativo para o grupo estudar a origem e história da capoeira, alguns movimentos e ins-

⁴ *Folha de S.Paulo*, 22/11/2004.

trumentos utilizados nessa prática e discutir preconceitos que surgiram na conversa. De posse dos dados constatados no mapeamento inicial, organizei as atividades de ensino para efetivação do projeto. No encaminhamento do projeto Capoeira: Identificando Estereótipos (nome escolhido em decorrência de o grupo apresentar um problema a ser discutido – o preconceito), propus uma brincadeira com a finalidade de compreender quais eram as representações que os alunos tinham sobre o tema: à medida que fossem chamados, deveriam fazer um gesto ou falar uma palavra relacionada à capoeira e eu registraria seus saberes. A seguir fizemos a brincadeira “Fui pego na capoeira”, com os personagens: um fazendeiro, escravos e dois capitães do mato. Eu trouxe o nome da brincadeira e seus personagens, e os alunos elaboraram a atividade.

Pedi para pensarem em estratégias para fugir e capturar e nos dividimos em dois grupos: um de escravos e outro do fazendeiro e dos capitães do mato. Dei alguns minutos para que discutissem e então me aproximei de cada grupo e registrei as estratégias elaboradas. Ao final da aula, fizemos uma roda e discutimos quem seriam os personagens e perguntei por que os escravos fugiam.

Uma aluna disse que, enquanto estava presa, chamava o senhor e dizia: “*Psii!* Ei, senhor”, e dava uma piscadinha para ver se conseguia sair da prisão. Um aluno explicou: “Os escravos eram negros que trabalhavam para os fazendeiros e, como levavam muitas chicotadas para trabalhar, fugiam das fazendas e os ‘senhores’, donos dos escravos, contratavam capitães que iam para o mato capturar quem fugia”.

No encontro seguinte, a fim de levar o aluno a relacionar, compreender e valorizar as manifestações da cultura corporal como movimento de resistência e luta pelo reconhecimento da equidade social, perguntei: Vocês acham que as estratégias para capturar e fugir que elaboramos na brincadeira “fui pego na capoeira” poderiam ter acontecido na vida dos escravos? Alguém sabe como viviam os escravos?

Nesse momento, apresentei a obra de Carlos Julião,⁵ e afixei-a na lousa. Uma aluna logo falou: “A vida dos escravos era muito ruim, por isso alguns fugiam e iam morar no mato. Os fazendeiros contratavam os capitães para capturar os escravos e aí eles treinavam capoeira para vencer o capitão do mato”.

⁵ Figura de Carlos Julião – “escravos trabalhando numa mina de diamantes em Minas Gerais, na metade do séc. XVIII, vigiados por capatazes”. (extraída do site www.expo500anos.com.br/painel_31.html fig. 77) (Faiscador com bateia. Reprodução. *Saga, A Grande História do Brasil*, vol. 2, Abril Cultural, 1981).

Depois de uma acalorada discussão sobre a brincadeira do dia anterior e a leitura da gravura, elaboramos um texto coletivo explicando como era a relação entre escravos, capitães do mato e senhores, e sobre as fugas. Ficou combinado que um aluno levantaria a mão quando quisesse dar opinião, e o outro registraria na lousa.

O texto produzido pelo 4º ano D foi o seguinte:

Os escravos

Se os capitães do mato encontravam os escravos fugindo, eles levavam chicotadas. Eles sempre planejavam fugir. Foi no tempo vago que eles inventaram a capoeira, para se proteger, e quando iam apanhar usavam a capoeira para se defender. Era muito difícil para eles fugirem; quando conseguiam fugir ficavam em grupos chamados quilombos.

O texto produzido serviria como avaliação reguladora, pois era evidente que faltavam informações acerca da temática e os alunos careciam de aprofundamento. Para ampliar seus conhecimentos e ajudá-los a compreender que as práticas da cultura corporal eram formas legítimas de expressão dos grupos sociais, foi lido o texto: “O surgimento da capoeira e sua trajetória”⁶.

O grupo descobriu que há controvérsias sobre a origem da capoeira e que isso se justifica devido à complexidade da questão e dificuldade de encontrar documentos que relatem a vida dos escravos durante os primeiros séculos de escravidão no Brasil – em 15 de dezembro de 1890, o então Ministro das Finanças Ruy Barbosa mandou incinerar, no âmbito do Ministério da Fazenda, os documentos que se referiam à escravidão, alegando que essa lamentável instituição deveria ser apagada da memória brasileira.

Na verdade, a capoeira no Brasil surgiu como luta de resistência de uma comunidade que trazia uma imensa bagagem cultural de sua terra de origem – e que se expressava por meio de alimentação, arte, religião, dança, língua –, e que precisou desenvolver um conjunto de técnicas de ataque e defesa em virtude da situação de opressão em que vivia durante a escravidão. Em outras palavras: era necessário aos negros não só permanecerem vivos e lutarem pela sua liberdade; era preciso também preservar aspectos de sua cultura ancestral. Dessa forma, o surgimento da capoeira se

⁶ Extraído de “Grupo Caifazes Capoeira”, de Marcos Veríssimo. São Paulo: caderno 1, conteúdo histórico.

confunde com a história da resistência dos negros no Brasil. É por isso que a maioria dos autores que escreveram sobre a questão associaram o aparecimento da capoeira ao surgimento dos primeiros quilombos no Brasil.

Procuramos algumas palavras no dicionário (capoeira, quilombos etc.). Recorremos, também, a mapas para colher informações, tais como em quais continentes ficam o Brasil e a África. Além disso, discutimos como os escravos vieram para o Brasil e como teria sido a viagem pelo mar. Os alunos comentaram os filmes que tinham assistido e sobre o que aconteceu depois de libertos.

Para planejar e sistematizar as práticas corporais, apresentei uma figura do quadro *Jogo de capoeira*.⁷ Conversamos sobre os movimentos que conheciam e se achavam que desde sua origem a capoeira havia sofrido modificações. A fim de ressignificar a prática, indaguei também se poderíamos modificar os movimentos, e os estudantes acharam que sim. Perguntei quem conhecia um movimento para ensinar aos demais, e um aluno disse: “A primeira coisa que precisamos fazer é aprender a ‘ginga’; não existe capoeira sem ginga”.

Nesse dia, a turma foi dividida em pequenos grupos e todos realizaram a atividade, alguns, com dificuldade para coordenar os movimentos de braços e pernas. Ao final da aula conversamos sobre o que era “ginga”. Algumas respostas se destacaram: “É a parte da dança da capoeira”. “Podemos esconder na ginga a malandragem do capoeirista e enganar o adversário.” “A ginga serve também para descansar e atacar.”

Quis saber como o grupo aprenderia os próximos movimentos e ficou combinado que convidaríamos o mestre de capoeira da Casa de Cultura localizada nas proximidades da escola, alunos que conhecessem o tema e os próprios colegas da sala.

Com a finalidade de ampliar e aprimorar as estratégias de comunicação, preparamos questões para entrevistar o mestre capoeirista quando fosse à escola. A produção foi realizada em duplas e a seguir, no coletivo, escolhemos as mais importantes, que contemplassem o que gostaríamos de saber. Foram: com que idade você começou a fazer capoeira? Cite nomes de golpes e esquivas. Como você aprendeu a ginga e em que escola? Já se interessou em lutar outras lutas? O que tem que acontecer quando se joga capoeira? Como podemos aprender golpes?

⁷ O *Jogo de capoeira* de Rugendas é a mais antiga reprodução do jogo de capoeira. Disponível em: *O Brasil de Rugendas*. Belo Horizonte, Itatiaia, 1998.

A forma que encontrei para construir conhecimentos sobre a cultura corporal de forma mais colaborativa foi tratar e discutir as informações obtidas, além de acolher alunos de outras séries e períodos e irmãos de estudantes daquela sala de aula que quisessem colaborar. Recebemos três participantes. Sentados em círculo, os estudantes observavam os visitantes, que fizeram demonstrações de movimentos do jogo de capoeira e foram escolhidos alguns deles para serem aprendidos (com seus respectivos nomes): esquivas, meia-lua de chão, meia-lua de compasso e meia-lua de frente. A sala foi dividida em três grupos para facilitar a ação dos colaboradores.

Ao final, fizemos uma roda de conversa. Os alunos ficaram bastante interessados em fazer o “aú”, também conhecido como estrela. Comentamos sobre as dificuldades enfrentadas: alunos empurrando uns aos outros e não escutarem as explicações do colaborador. Um aluno disse: “Ninguém que faz capoeira pode ficar brincando, todos têm que ficar quietos sem conversar, sem rir de quem erra”.

Na aula em que recebemos o mestre de capoeira convidado, sentamos em roda de conversa para ouvir seus relatos. Depois de se apresentar, ele falou de seu trabalho com a capoeira, respondeu as questões dos alunos e fez demonstração com o instrumento berimbau de barriga. Pedi que explicasse se aqueles instrumentos e a capoeira tinham alguma ligação com a religião e ele disse que não. Segue o depoimento dele:

É verdade que quando os negros africanos vieram para o Brasil trouxeram o que haviam aprendido com seus pais – costumes, hábitos, religião, mas hoje não existem só descendentes de africanos fazendo capoeira, e com a mistura de vários povos e outros costumes não podemos dizer que a capoeira tenha ligação com a religião.

Ele apontou como deve ser a postura da pessoa que pratica capoeira; que ela é jogada com muita ginga; falou dos mestres Bimba e Pastinha; explicou a diferença entre a capoeira regional e a de Angola; onde ficam os instrumentos e como eles marcam o ritmo do jogo; e como as pessoas entram na roda.

Na segunda aula, o mestre ensinou como entrar na roda e estes movimentos: bênção, esquiva, queixada, meia-lua de compasso, finta de aú. Os alunos os realizaram com muito entusiasmo. O mestre enfatizou que na capoeira não pode haver rivalidade nem agressão, e quem joga deve saber respeitar, ser calmo e tranquilo. Terminamos com uma roda e jogamos capoeira ao som de berimbau.

Na aula seguinte, compareceram alguns alunos que tocaram atabaque, ensinaram movimentos e letras de músicas utilizadas nesse jogo. Enquanto alguns alunos experimentaram tocar o instrumento, outros cantaram e acompanharam ao ritmo de palmas. Os visitantes trouxeram figuras de caxixi, pandeiro, agogô e reco-reco (outros instrumentos utilizados).

Como a aula estava bastante animada, uma aluna sugeriu a organização de um festival de capoeira em que pais, professores da escola e alunos e o professor da Casa de Cultura seriam convidados. Escrevemos uma carta coletiva para convidar o mestre capoeirista:

São Paulo, 24 de setembro de 2008

Prezado Mestre Raio Negro,

Grande Mestre Raio Negro, foi muito bom conhecê-lo e ter sua presença aqui na escola. Gostaríamos que você viesse novamente aqui no dia 01/10/2008, às 15h10, para ver e participar do Festival de Capoeira. Por favor, traga sua equipe para jogar e tocar no festival.

Agradecemos, alunos do 4º ano ciclo I, D

Todos os alunos assinaram a carta, que foi encaminhada à Casa de Cultura. Para que as crianças compreendessem e valorizassem as manifestações da cultura corporal como movimento de resistência e luta pelo reconhecimento da equidade social, li o texto “Capoeira e religião”⁸, que trata da falta de liberdade dos africanos para praticarem seus cultos religiosos no Brasil. Sua religião era vista como arte do diabo, desordem pública e atentado contra a civilização. Assim, autoridades, senhores, padres e policiais se dividiram entre tolerar e reprimir a prática de seus cultos. Hoje, a capoeira vem sofrendo um processo de “embranquecimento”, ou seja, os brancos têm acrescentado seus costumes, conhecimentos e suas crenças.

Ao discutirmos o assunto, alguns alunos acharam que a capoeira não tem nenhuma ligação com religião, e outros continuaram acreditando que o som dos instrumentos lembrava a macumba. Lembramos o grupo de que, quando conhecemos superficialmente uma prática, podemos distorcer ou nos equivocar sobre seu significado.

⁸ Extraído de “Caifazes Capoeira”, de Marcos Veríssimo, São Paulo: caderno 1, conteúdo histórico.

Quando as crianças vão à escola, levam consigo tudo o que sabem sobre o mundo e sobre si mesmas: costumes, religião, o que aprenderam através da mídia, na família, nas interações sociais. Como exemplo, cito a aluna que piscou para o guarda tentando suborná-lo para sair da prisão. As histórias que contam sobre os escravos, “pessoas que sofriam muito e tinham que fugir para não apanhar”, ajudam a perpetuar e reproduzir a condição de classe, tornando os negros pessoas fracas, indefesas e submissas. A história nem sempre relata que esse grupo ofereceu resistência e lutou por sua condição socioeconômica. Na escravidão, os negros passaram de escravos a cidadãos marginalizados (situação, nos dias de hoje, comparável à de ex-presidiários, condição de muitos dos pais de alunos), sem oportunidade de emprego e na miséria.

A capoeira passou de arma de libertação a arma de opressão, visto que começou a ser usada para fins criminosos, que iam desde um simples assalto à contratação de capoeiristas, pelos políticos, com o intuito de “melar” a candidatura de um rival e criar tumultos em comícios.

Organizamos um festival para ampliar e aprimorar estratégias de comunicação, com apresentação dos alunos jogando capoeira, marcando ritmos com instrumentos e palmas, cantando e assistindo. Nessa aula, convidamos pais, professores da escola, alunos, o Mestre Raio Negro (professor de capoeira da Casa de Cultura), seus alunos e instrumentistas. Na apresentação, jogamos ao som dos instrumentos da capoeira, como agogô, atabaque, reco-reco, pandeiro e berimbau, tocados por alunos da sala e convidados das outras séries e integrantes do grupo de capoeira que nos visitava. Assistimos à apresentação do professor e seus alunos, que demonstraram como se joga a capoeira de Angola e a regional.

As aulas foram registradas através da escrita e fotos, o que me ajudou a acompanhar o processo ensino-aprendizagem, planejar e elaborar novas ações. Avaliei as contribuições do projeto para a aprendizagem dos alunos à medida que iam fazendo suas produções. A maioria dos alunos identificou movimentos e instrumentos, e percebeu a capoeira como manifestação de um grupo que ainda é subjugado em nossa cultura. Quanto ao produto final, o festival, os estudantes participaram com entusiasmo, respeitando uns aos outros conforme suas possibilidades. Cerca de noventa por cento dos alunos entraram na roda para jogar capoeira e os demais tocaram instrumentos musicais ou marcaram ritmo com palmas.

Bicicleta: duas rodas e muitos caminhos

EMEF Dona Jenny Gomes

Nyna Taylor Gomes Escudero

Início este relato comentando quanto é difícil traduzir com fidelidade as emoções com as quais fomos envolvidos, os alunos e eu, durante nosso estudo, mas tentarei. A experiência teve lugar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dona Jenny Gomes, em São Paulo, com a turma do 4º ano D do ensino fundamental II.⁹ Dentre as nove turmas sob minha responsabilidade, escolhi essa pois vislumbrei a possibilidade de trazer a manifestação cultural “andar de bicicleta” para dentro da escola, fato nunca ocorrido. Abordar essa manifestação corporal no currículo da educação física significava um desafio, algo inusitado para todos.

A escola, situada na Zona Leste da cidade de São Paulo, está sob supervisão da Diretoria Regional de Educação da Penha, atende 1.240 alunos do ensino fundamental; no ano de 2008 as aulas foram distribuídas em três turnos, sendo o noturno destinado às turmas da educação de jovens e adultos. A equipe de trabalho conta com 126 funcionários, dos quais 97 são professores e os demais pertencem aos quadros administrativo e de apoio.

A escola fez um ensaio de construção do projeto pedagógico. Digo ensaio porque essa ação, embora tenha sido pensada há vários anos, nunca havia se concretizado. A discussão do projeto partiu de uma reunião que recebeu o nome de Café pedagógico, que contou com a representação de todos os seguimentos da comunidade escolar, com especial destaque para uma representação bastante significativa de pais.

Essa reunião deu-se em razão de alguns problemas de violência e desrespeito registrados em todos os espaços da escola. Em busca de encaminhamentos que fossem de ordem formativa, não no sentido de forma, mas de formação e educativa, pais e alunos foram convidados a pensar, junto com a equipe educativa, sobre o que cabe à escola, o que cabe à família e o que cabe ao Estado em relação à educação. Com base nessa discussão, algumas convicções que os pais tinham em relação ao papel e à competência da escola foram questionadas e reformuladas. Foi preciso recorrer à legislação específica para que eles compreendessem que todos têm de estar na escola, não

⁹ 8ª série do ensino fundamental de 8 anos.

importando o quão diferentes possam ser classificados por quem quer que seja. A escola tem de acolher a todos. A própria reunião já era um indicativo dessa participação.

Os registros da reunião constituíram-se em um referencial para que o grupo de professores construísse o projeto pedagógico que nortearia as ações no decorrer do ano. “Integração cidadã: um caminho para o respeito às diferenças” foi o tema escolhido, configurando-se na primeira meta na hora do planejamento das atividades escolares.

Uma das metas estabelecidas coletivamente no ano anterior, a “construção do Currículo da U. E. com ênfase no letramento e no protagonismo de toda a comunidade educativa”, foi mantida em 2008, pois, apesar dos esforços empreendidos, havia ainda um longo caminho a percorrer até ser alcançada.

A terceira meta foi proposta a partir do Programa Ler e Escrever, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que pretendia o desenvolvimento das competências leitora e escritora em todas as áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar. Alguns projetos externos à unidade foram criados pelos setores administrativos da Secretaria Municipal da Educação para a viabilização do programa, dentre eles os grupos de referência, instâncias compostas de professores dos diferentes componentes curriculares, e cujo objetivo era construir uma proposta curricular para a Rede, traduzida em documentos a serem discutidos pelos professores e, posteriormente, implementados.

A perspectiva do ensino de educação física discutida nas reuniões do grupo de referência do qual participei, e que se encontra presente nos documentos oficiais do município, concebe o movimento humano como forma de linguagem. Nela, o corpo é visto como texto que veicula códigos culturais, sociais e biológicos a serem lidos, interpretados e analisados nas aulas. Entender que o corpo é entendido como texto significa vislumbrá-lo como produto cultural, ou seja, as formas de falar, andar, jogar e dançar de uma pessoa configuram-se a partir de uma gestualidade grupal que tem por objetivo expressar seu patrimônio cultural.

Isso significa dizer que em um cenário democrático, diferentes corpos com diferentes marcas culturais se relacionam e enxergam o mundo pela lente da sua cultura. Portanto, nessa visão, é pelo corpo que se revela a identidade cultural de um grupo. Não há cultura certa ou errada, melhor ou pior. Uma ação pedagógica pautada por esses princípios buscará trazer para o diálogo diferentes práticas sociais que fazem parte da cultura corporal mais ampla, para que sejam coletivamente estudadas.

É importante ressaltar que a escola em questão conta com um espaço bastante privilegiado para o trabalho pedagógico; além de duas quadras, possui um parque com pista para caminhada com 300 metros, um pátio descoberto, salas de leitura e informática. Para iniciar o trabalho, realizei o mapeamento do entorno da escola. Obtive informações acerca dos espaços físicos existentes e onde seria possível desenvolver trabalhos pedagógicos. Localizei três campos de futebol, um clube e uma praça recentemente inaugurada com pista para caminhada, quadra e brinquedos para crianças como balanço, gaiola e escorregador. A maior concentração de moradores utilizando esses espaços ocorria em finais de semana.

A primeira aula nem sempre é o primeiro contato que tenho com os alunos; em geral, ao chegarem no 4º ano do ciclo II (8º ano do ensino fundamental de 8 anos) já tivemos oportunidade de nos conhecer. Com essa turma foi diferente, pois a maioria não havia tido aula comigo. Iniciei a nossa aproximação pedindo que formassem uma roda e para estabelecermos alguns combinados como: horário, entrega de tarefas e a necessidade de terem um caderno para registro das aulas. Expliquei que a aula do dia teria seu início a partir da leitura do registro da aula anterior, e que essa seria uma das contribuições e o compromisso que deveriam ter com o andamento das aulas.

Com a intenção de conhecer o repertório da cultura corporal dos alunos, e a fim de que pudesse definir a temática a ser estudada, perguntei quais eram as manifestações da cultura corporal que conheciam e que vivenciavam. O grupo levou um tempo para ficar à vontade e arriscar respostas; essa atitude se justificava, já que a opinião deles não costumava ser solicitada e valorizada. Ao analisar as respostas e os olhares interrogativos, julguei necessário esclarecer os conceitos de cultura¹⁰ e manifestação corporal.¹¹ Compreendida a questão, passei a registrar as respostas. Constatei que a vivência com a bicicleta apareceu com bastante frequência, o que me levou a inferir que estudar essa manifestação faria sentido. A manifestação cultural “Andar de bicicleta” seria, portanto, o tema abordado naquele período letivo.

Definido o tema, elegi objetivos que pudessem dialogar com as metas da escola, com o mapeamento e com o componente curricular educação física. Pensando nessa articulação, considerei os seguintes objetivos:

¹⁰ Entendida como um campo de produção de significados.

¹¹ Traduzida como movimentos e gestos das formas culturais produzidas.

- As aulas de educação física bem como a escola deveriam ser validadas como espaço de participação coletiva, com vista à produção cultural e transformação social.
- Construção de conhecimentos sobre a cultura corporal de forma colaborativa, a partir do tratamento e discussão das informações obtidas.
- Compreensão de que o modo de participação nas vivências corporais reflete a identidade cultural de um grupo.
- Participação das atividades propostas, resolvendo conflitos por meio do diálogo, respeitando as diferenças individuais e fomentando valores que privilegiem a participação colaborativa e a solidariedade.

Esses seriam os objetivos que, assim como as metas e o mapeamento, eu deveria revisitar todas as vezes que planejasse minhas ações didáticas.

No encontro seguinte com os alunos, retomamos nossa roda de conversa e fiz a leitura de meu registro da aula anterior. Para estudarmos essas duas rodas e descobrir para que caminhos elas nos levariam, era preciso ouvir os alunos acerca do que sabiam sobre a prática corporal que estudaríamos.

Dei início a um mapeamento de saberes com as seguintes questões: o que vocês podem me dizer sobre a bicicleta? Em quais espaços podemos encontrá-la? Quais são os grupos sociais que utilizam esse equipamento? Respostas como “encontramos [bicicletas] nas ruas, nas casas, nas lojas, nos parques” e “usa a bicicleta quem tem” me fizeram pensar que talvez fosse necessário empregar outro recurso para garimpar esses conhecimentos, pois as crianças se mostraram bastante evasivas e frágeis.

Na aula seguinte, retomamos a anterior com o auxílio do registro feito e lido por mim, mas com um diferencial: perguntei se o grupo concordava com o meu registro e se alguém gostaria de acrescentar informações. Os alunos concordaram com meu texto sem fazer qualquer alteração. Para continuar o mapeamento, levei um texto da revista e¹² intitulado “Vou de bike”, para ser discutido. Depois da leitura compartilhada, as crianças fizeram algumas inferências: “a bicicleta serve para a gente se divertir e brincar”; “tem gente que usa bicicleta para ir trabalhar”; “tem corrida de bicicleta”; “se andar todo dia, a gente pode perder peso”.

¹² Revista e, n. 108 [revista do SescSP], disponível em: http://www.sescsp.net/sesc/revistas/revistas_link.cfm?Edicao_Id=247&Artigo_ID=3863&IDCategoria=4253&reftype=2 <acesso em 15/07/2009>.

Essas respostas me remeteram às utilidades e finalidades desse equipamento, porém, queria saber como as pessoas que o utilizam, seja qual for a finalidade, se constituem como grupos. A partir das inferências citadas, percebi que o texto que levara contribuíra para despertar a atenção dos alunos para outros aspectos que, embora tivessem conhecimento, eles tinham conseguido expressar. Continuei questionando sobre os grupos: quem utiliza esse objeto como brinquedo? Quem utiliza para emagrecer? Quem corre? Quem utiliza para trabalhar?

Dentre as respostas, destaco: “as crianças brincam de bicicleta”; “os adolescentes também”; “e os adultos? Eles também andam”; “quem corre são atletas”; “qualquer pessoa pode usar [a bicicleta] para emagrecer”.

Para organizar minhas ações didáticas, decidi dividir o trabalho em quatro eixos temáticos. Entendi que essa divisão estava implícita nas falas dos alunos mas não pretendia estabelecer nenhum limite, até porque a tematização sugere uma abertura da nossa escuta e da nossa atenção em relação ao leque de informações e de conhecimentos sobre o assunto estudado, o qual vai se construindo no decorrer do processo. É como uma teia que ao ser tecida vai tendo seu tamanho aumentado, sendo impossível determinar de que tamanho ficará.

Os eixos temáticos ficaram assim:

- encontrada nas academias (saúde);
- nos parques (ludicidade, exercício);
- nas ruas (como meio de transporte);
- no esporte.

A partir dessa organização, buscamos investigar as várias possibilidades que “essas duas rodas” poderiam nos oferecer para além do esporte, e verificar como se comportam as pessoas que usam esse equipamento, quais as características que as identificam. O primeiro eixo temático nos remeteu a uma questão: como as academias utilizam esse equipamento, para manter a saúde de seus frequentadores?.

Em busca de respostas e guiados por um roteiro previamente elaborado, os alunos foram às academias do bairro para entrevistar os professores e quem sabe entender como esse equipamento é utilizado e quem são as pessoas que o usam. Eles apresentaram ao grupo os resultados de suas pesquisas e trouxeram duas perguntas: por que o trabalho com pessoas obesas só começa a ser eficiente após 40 minutos? Quais as

diferenças entre o trabalho de resistência e o de aquecimento, se o tempo para o aquecimento é de 20 a 40 minutos e para o trabalho de resistência, 30 minutos?

Surgiram comentários como: “Gente, só vimos mulher na academia, mas ela é mista!”; “só vimos um professor”; “adorei, gostaria de fazer aula de axé”; “engraçado, de todas as clientes, só uma perdeu um quilo e já estava lá fazia 3 meses”.

Pesquisei se era a primeira vez que tinham entrado em uma academia. Apenas dois tinham entrado e apenas por curiosidade. Os demais não tinham vontade de conhecer? A resposta foi não. Um aluno disse: “Quem sabe quando eu ficar velho e gordo”. Lembrei-o de que os colegas que fizeram a pesquisa não tinham visto nem homens, nem velhos gordos; provoqueei-o dizendo que ele tinha dois problemas: um era encontrar uma academia que atendesse a esse tipo de público, e o outro era saber o que fazer para perder o peso que ele acha que vai ter quando ficar velho. Aquele era o primeiro dia de aula do aluno em questão e, depois desse momento de descontração no qual tentei incluí-lo na discussão e integrá-lo ao grupo, os pesquisadores descreveram os fatores que podiam impedir uma pessoa de utilizar esses aparelhos; quais os benefícios de sua utilização para a saúde; a relação das cargas com o tipo de trabalho desenvolvido; que em geral os frequentadores das academias são mulheres que precisam perder peso; e que acreditavam que o exercício poderia levá-las a atingir seus objetivos.

Pedi aos estudantes que trouxessem suas bicicletas na próxima aula para que pudessemos fazer uma vivência. Meu objetivo era fazê-los sentir a diferença entre aquecer o corpo e exercitá-lo. No encontro seguinte, já com as bicicletas, perguntei se tinha alguém que não sabia andar e todos afirmaram saber, mas um aluno, embora afirmasse que sabia, não quis andar. Pedi que dessem uma volta no parque para que eu pudesse observar o quanto de segurança tinham ao andar. Como havia apenas oito bicicletas, fizemos revezamento. Enquanto um grupo andava, o outro observava; essa observação passiva se deu no primeiro encontro; nos subsequentes, os que não estavam andando registravam as suas impressões ou teciam comentários sobre o próprio desempenho e o que tinham sentido. Fomos aumentando o tempo e adotando a mesma dinâmica com os grupos que observavam.

Ao aluno que se recusou a andar, disse que se não participasse das vivências práticas precisaria encontrar uma maneira de dar sua contribuição, caso contrário não faria sentido vir à aula. Sempre que tinha oportunidade procurava trazê-lo para a discussão, mas sua contribuição limitou-se a alguns registros das aulas e poucos comentários sobre as vivências dos colegas.

Os depoimentos após quinze minutos de pedaladas foram o mote para falarmos sobre aquecimento, exercício e resistência: “Ai, pro [professora], não consigo mais”; “cansei”; “posso pedalar mais quinze minutos se você quiser”. Esclareci que o aquecimento não deixava de ser um exercício, o que mudava era o objetivo; no aquecimento se prepara o corpo para evitar lesões aos músculos e articulações durante os exercícios.

Quanto à resistência, como foi possível perceber, cada um tinha seu potencial. Ela é a capacidade que se tem de resistir a um determinado esforço sem causar nenhum desconforto; isso não significava que os alunos que se cansaram após os quinze minutos não poderiam melhorar. Naquela situação, a sobrecarga tinha sido o próprio peso das crianças, já na bicicleta ergométrica é possível regular a sobrecarga aumentando ou diminuindo o peso.

Ocorreu um fato curioso em relação à bicicleta ergométrica. Eu esperava que ela fosse citada no mapeamento, por julgar que era conhecida por todos; entretanto, ela só apareceu após a pesquisa e com uma dose considerável de surpresa por parte dos alunos, que comentaram admirados o fato de ser possível pedalar com a bicicleta parada como se tivesse subindo uma ladeira. Um deles lembrou: “Parece jogo de *videogame*, a gente pedala e sente como se estivesse subindo”.

Falei que era possível pedalar dentro d’água, algumas academias tinham uma modalidade chamada *hidrobike*. Os estudantes perguntaram se a bicicleta não enferrujava e esclareci que elas eram de aço inoxidável, não tinham rodas, eram fixadas no chão da piscina, e os pedais tinham o formato de um chinelo enorme regulável. Esse tipo de *bike* podia ser usado por pessoas com qualquer tipo físico e não tinha regulagem de resistência, como as ergométricas comuns; a água era a resistência.

Um menino fez um comentário que desencadeou uma discussão interessante: “Professora, tinha uma senhora que já estava lá [na academia visitada] há três meses e tinha perdido apenas um quilo. Perguntei quem tinha dito que fazendo exercício ela ia emagrecer, e ela disse que tinha visto na televisão”.

Encerramos o debate lembrando como os discursos da TV influenciam o modo de vida das pessoas e quanto precisamos aprender a ler as mensagens subjetivas, para percebermos que interesses são mobilizados para fazer as pessoas acreditarem em certas coisas, a ponto de reproduzirem certas práticas, como é o caso da senhora à qual o garoto se referira.

Percebi como os discursos da TV constroem identidades, que são incorporadas pela população com *status* de verdade, isso porque a televisão mostra profissionais

que têm autoridade para falar sobre como as pessoas têm de se comportar, vestir, pesar. Quem vai questionar a opinião de um médico, por exemplo?

Como já foi mencionado, em todas as aulas foram feitos registros por parte dos alunos e da professora. Começávamos com a leitura do registro da aula anterior por um dos alunos, indicado na aula anterior. O gênero escolhido e empregado para essa tarefa durante todo o projeto foi a narrativa. O registro, além de situar os colegas que não estiveram presentes na aula, nos permitia identificar o percurso de aprendizagem dos alunos e possibilitava uma intervenção pontual, no sentido de esclarecer alguns equívocos, por exemplo: em um relato, um aluno afirmou que o colega não tinha resistência para andar de bicicleta, e coube uma pergunta: seu colega não pode andar de bicicleta?. Ele não tem resistência ou a resistência dele é diferente da dos outros? Nesse contexto, o registro funcionou como atividade avaliativa; além disso, esteve a serviço da reorientação das ações didáticas, integrado ao processo.

Para abordar o segundo eixo, levei para a aula a cópia de uma tela da série *Ciclistas*, de Iberê Camargo, para que os alunos fizessem uma leitura. Ela suscitou ideias como: “O ciclista era um homem velho que estava fazendo exercício”; “estava chovendo”; “o homem era velho e muito magro”; “o lugar era um parque”; “por que o pintor tinha feito a tela tão escura?”.

A partir das inferências dos alunos, lemos um texto explicativo sobre a obra desse pintor, que confirmou algumas das hipóteses levantadas. A pintura sobre os ciclistas foi inspirada na observação de pessoas andando de bicicleta em um parque próximo à residência do artista.

Através dessa atividade, os alunos ficaram conhecendo a Fundação Iberê Camargo e as obras desse pintor, além de compreenderem o porquê da chuva na tela. Para vivências relacionadas à bicicleta como divertimento, perguntei aos alunos de que maneira se divertiam com a bicicleta. Fizemos uma lista que ficou mais ou menos assim: apostar corrida, andar em uma roda só, saltar pequenos obstáculos, andar em superfícies estreitas, andar no parque aumentando cada vez mais o tempo.

O primeiro item da lista fez muito sucesso e a questão da resistência veio à baila novamente. Fizemos corridas de curta distância no pátio externo e mais longas no parque da escola. Essa atividade foi realizada em três aulas.

Ao pesquisar sobre a história da bicicleta, um menino trouxe a história de BMX (abreviatura de *Bicycle Motocross*). A turma descobriu que essa modalidade nasceu como uma adaptação das corridas de moto usando bicicletas. O segundo item da

lista de vivência dialogou com essa pesquisa. Os alunos fizeram malabarismos com a bicicleta, como saltar sobre um pequeno obstáculo (um bastão ou um pedaço de madeira), se equilibraram em uma roda só, andaram sobre as linhas da quadra simulando superfícies estreitas.

A edição brasileira dos X Games¹³ nos fez compreender melhor o esporte e conhecer os representantes brasileiros, com sua expressiva participação nesses jogos. Os alunos assistiam aos X Games em suas casas e teciam seus comentários nas aulas: “Nossa, professora, não sabia que tinha *skate* também e que eles andam numa pista bem estreita, chamada *street*”; “aquele *ralf* é muito fundo”; “vocês viram o Mineirinho?”.

Devido à existência de uma pista de *bicicross* nas proximidades da escola (mais ou menos a uns trinta minutos de bicicleta, motivo pelo qual não fora citada no mapeamento do entorno), propus um passeio ciclístico até lá, para experimentarmos as sensações que essa modalidade proporciona.

Aproveitei a reunião de pais para conversar sobre o passeio e solicitar a autorização deles. A experiência foi bastante interessante, não pela prática em si, mas pelo contato mais estreito com alguns alunos que, na maioria das vezes, não se expressavam nas aulas e que durante o passeio revelaram-se, comentando que precisávamos fazer mais atividades daquele tipo, que tinham vergonha de falar, mas que gostavam da dinâmica da aula. Todos participaram e deram opiniões, além de comentários mais pessoais.

Para encerrarmos essa etapa, perguntei aos alunos quais grupos utilizavam a bicicleta para se divertir: “Será que apenas crianças e jovens?”; “Lá na Tiquatira,¹⁴ quantos adultos, tanto homens como mulheres, eles viram andando de bicicleta?”. Os alunos responderam que apenas as crianças andavam junto com os adultos, por serem mais dependentes, que os jovens andavam com outros jovens e os adultos com outros adultos. Quis saber por que acontecia isso e me responderam: “Porque já são independentes”; “porque gente grande anda com gente grande e não tem graça andar com os pequenos”; “porque faziam parte de um grupo”; “as pessoas andam com quem se identificam”.

¹³ Esportes radicais de ação, antes chamados de *Extreme games*, cuja primeira edição ocorreu nos Estados Unidos.

¹⁴ Avenida que margeia o rio Tiquatira, em São Paulo, onde fica a pista de BMX.

Foi interessante perceber como os alunos revelam sua compreensão das diferentes identidades do que é ser jovem, ser adulto e ser criança, e como isso se fortalece e perpetua de geração para geração pelo discurso. Essas identidades são produzidas também pelo que se diz, levando-nos a inferir que somos nós que as produzimos por meio de atos de linguagem.

Mediante a intenção de contemplar todas as brincadeiras com bicicleta mencionadas pelos alunos, fui distribuindo o tempo entre o trabalho em sala de aula e as vivências na quadra. A abordagem do terceiro eixo se deu a partir da leitura do texto “O mundo embaixo de você”,¹⁵ que fala da experiência de Argus Caruso, o ciclista que deu a volta ao mundo sobre duas rodas. A partir das interpretações dos alunos, discutimos a “magrela”¹⁶ como meio de transporte, e conhecemos experiências de outros países. A partir dessa discussão, os alunos questionaram: “Por que não se adota a bicicleta como meio de transporte?”; “não seria uma alternativa para o caos do nosso trânsito?”; “o ambiente não ficaria menos poluído?”; “mas também pode ser por que a cidade tem muito morro”.

Em busca de resposta, recorremos ao texto “A hegemonia do automóvel”,¹⁷ o qual nos forneceu assuntos como economia, política, relações de poder, que estão por trás das ações que não favorecem o uso da bicicleta como meio de transporte pela população. Para que os alunos conhecessem a posição do Brasil em relação ao uso prioritário desse meio de transporte, pedi que pesquisassem se havia cidades brasileiras que adotavam a bicicleta; sugeri três sites para facilitar a pesquisa.

Ao retornarem, os alunos tinham constatado que o Estado de Santa Catarina não está muito distante das cidades apresentadas na leitura (Tóquio, França, Dinamarca etc.). Após a discussão e a apresentação da pesquisa, um aluno teceu o seguinte comentário: “Professora, quem não tem acesso à internet não vai saber disso”.

Os alunos inferiram, a partir do comentário do colega, que a divulgação de experiências isoladas, que acontecem pelo Brasil afora, não era interessante, pois mesmo a população sendo beneficiada em todos os aspectos, a indústria teria muitas perdas e,

¹⁵ “Vou de bike”. Revista *e*, n. 108, disponível em: http://www.secscsp.net/secc/revistas/revistas_link.cfm?Edicao_Id=247&Artigo_ID=3863&IDCategoria=4253&reftype=2 <acesso em 15/07/2009>.

¹⁶ Nome popularmente dado à bicicleta.

¹⁷ “Vou de bike”. Revista *e*, n. 108, disponível em: http://www.secscsp.net/secc/revistas/revistas_link.cfm?Edicao_Id=247&Artigo_ID=3863&IDCategoria=4253&reftype=2 <acesso em 15/07/2009>.

afinal de contas, ela é a dona da bola, portanto ela determina que jogo deve ser jogado e quais as suas regras. E se a moda de Santa Catarina pegasse? Nem todos têm acesso à internet e, daqueles que têm, quantos buscariam essas informações sem serem provocados a isso, como foi o caso desse grupo de alunos?

Pensar na influência do poder econômico em nossa vida não me parece ter sido muito confortável para esses alunos; eles ficaram incomodados com o fato de o Estado não interferir nessa questão, mesmo sendo melhor para a população e para o meio ambiente. Sobre o rodízio, comentaram: “Ao contrário disso [referindo-se ao uso de bicicletas] eles fazem rodízio, cada dia uma placa não pode rodar”; “[o rodízio] não adiantou porque o trânsito continua ruim”. Acrescentei que nesse caso o cidadão é duplamente penalizado; primeiro, além de ter que enfrentar horas no trânsito, ainda precisa atentar para o dia que o seu carro não pode rodar, caso contrário será multado.

“Ah! Mas as pessoas podem fazer como alguns que saem de casa às cinco horas da manhã para chegar ao trabalho antes das sete”, um menino acrescentou; esse comentário era de aprovação da medida, perguntei então: quem é que não precisa se preocupar com o rodízio, além das pessoas que não possuem automóvel ou que utilizam o transporte coletivo para se deslocar? A resposta foi: “Quem tem dois carros, professora”. Insisti se apenas os menos favorecidos precisam de um ambiente saudável para sobreviver. E quem não tem dois carros ou carro nenhum? O grupo fez um silêncio de indignação que acabou me incomodando. A leitura que fiz daquele silêncio é que eles se sentiam impotentes, como se não enxergassem uma saída. Ainda assim fiz uma pergunta provocativa: o número de pessoas que não possuem automóvel é maior ou menor do que as que possuem? As coisas podem mudar, comentei, mas depende de todos enxergarem essas questões. Já é um começo.

Todas as leituras aconteceram de maneira compartilhada e, a partir daí, os estudantes manifestaram suas posições a respeito e fizeram inferências. Notamos que essa dinâmica favoreceu a análise permanente dos discursos, promovendo uma ressignificação não só das práticas trazidas para a escola, mas também das ideias cristalizadas, comumente, agregadas.

Nesse momento do estudo, as vivências aconteciam na quadra. O desafio era andar sobre as linhas. Vale lembrar que em razão do número de bicicletas, quando um grupo estava em atividade o outro registrava a aula ou ajudava os colegas com as suas opiniões; algumas vezes os comentários dos observadores contribuíam para melhorar o desempenho dos que estavam executando.

A partir dos resultados da pesquisa sobre ciclismo realizada por uma aluna, que a descreveu em um texto bastante objetivo, teve início uma ampla discussão desse esporte. O trabalho trouxe fragmentos da história da modalidade e apresentou as quatro categorias de competição: provas de estrada, provas em pista, provas de montanha (*mountain bike*) e BMX. Para cada uma usa-se um tipo de bicicleta. A jovem autora do texto também contribuiu apresentando as subcategorias de *mountain bike* e as curiosidades do evento Down Town de Lisboa, que nos levaram a retomar a pesquisa sobre o BMX e suas manobras, com destaque para a independência desse esporte com relação aos campeonatos e torneios oficiais.

Ao final das exposições dos alunos, dava esclarecimentos a todos. Encerrei o tema relacionando os quatro itens de maneira que a classe pudesse recuperar o caminho feito durante o estudo com as seguintes perguntas: Para que caminhos essas duas rodas nos levaram? Em cada caminho fomos apresentados a diferentes pessoas com diferentes interesses, exercendo diferentes papéis ao utilizarem a bicicleta; quem são elas? A partir das respostas foi possível perceber o entendimento dos alunos e a riqueza dos seus comentários.

Todas as vezes que encerro um trabalho fico pensando que o momento escolhido talvez não fosse o melhor. Neste projeto, ficou a impressão de que alguns aspectos poderiam ser mais bem desenvolvidos: faltou conhecer as equipes informais de ciclistas de rua que fazem dessa prática um *hobby*, da bicicleta no circo, nas corridas de velocidade, na perseguição individual e em equipe. Porém, ao conceber os alunos como produtores de cultura e incitando-os a construir coletivamente as aprendizagens, o tom do trabalho pedagógico é, em grande medida, marcado pelas contribuições discentes.

A incerteza do caminho é um grande desafio, porém, muito sedutor. Da mesma forma que se deu comigo, certamente o grupo não tinha ideia do quanto aprenderia a partir da temática. Considerando que grande parte dos alunos ainda não tinha vivenciado uma aula de educação física nessa perspectiva, avalio de maneira positiva as devolutivas obtidas.

Devo admitir também que o grupo superou as minhas expectativas em suas análises a respeito da bicicleta como meio de transporte; trazer para o debate o rodízio de automóveis como uma ação que favorece os já privilegiados financeiramente realmente me fez pensar sobre como eles podem enxergar se lhes derem oportunidade.

Acredito que as atividades de ensino desenvolvidas contribuíram para um conhecimento maior da manifestação cultural “modalidades ciclísticas”, bem como a pluralidade de fatores que giram ao seu redor, os locais onde se expressa e os grupos que a pratica.

Defendo a noção de que o aluno precisa encerrar um trabalho com mais ideias sobre o objeto estudado do que tinha inicialmente; os que frequentaram e participaram das aulas com certeza ampliaram seus olhares.

Embora tenhamos um mundo de caminhos ainda desconhecidos que podemos percorrer sobre duas rodas, os já percorridos nos ensinaram que é preciso equilíbrio para vencer os desafios, e só conseguiremos se distribuirmos justamente o peso. Penso que o nosso peso foi distribuído equitativamente, por isso ninguém caiu.

Brincadeiras populares: uma experiência a partir da cultura lúdica infantil

EMEB Thales de Andrade

Viviane Vieira

O projeto aqui relatado foi desenvolvido na Escola Municipal Thales de Andrade, destinada ao atendimento da educação infantil, de crianças com 3 anos a 5 anos de idade. Situada no município de São Bernardo do Campo, São Paulo, localiza-se na divisa de bairros com diferentes condições socioeconômicas e atende a uma clientela bastante diversificada nesse aspecto.

A turma escolhida para a realização do projeto iniciou o ano letivo de 2006 com 5 anos de idade e até o término do mês de dezembro todos tinham 6 anos completos e seriam encaminhados para o 1º ano do ensino fundamental. Eram 30 alunos, sendo 18 meninos e 12 meninas, que frequentavam a escola no período da tarde, compreendendo o horário das 13h às 17h. Alguns alunos dessa turma chegavam à escola às 7h da manhã, pois faziam parte da turma do semi-integral, destinada ao atendimento de crianças cujos responsáveis trabalhavam o dia todo.

Uma das brincadeiras comumente observada entre as crianças era o futebol. Havia na escola dois parques de areia com balanço, trepa-trepa e escorregador e, entre os dois parques, uma enorme quadra. Quando chegavam a esse espaço, as crianças pegavam pinhas que caíam das árvores e as faziam de bola para brincar. Depois foi comprada uma bola para cada turma e as crianças passaram a utilizá-la.

Em frente à escola havia um conjunto habitacional e muitos dos nossos alunos residiam ali; assim, era comum vê-los participando de outras brincadeiras que até então não tinham espaço garantido no âmbito escolar. Não era possível apontar quais eram as mais recorrentes, mas a de pipa era, sem dúvida, uma delas.

Decidimos realizar o projeto Brincadeiras populares, com a finalidade de trazer outras brincadeiras, juntamente com suas histórias e condicionantes, para a escola. Os familiares de nossos alunos seriam peças fundamentais, pois poderiam nos revelar quais e como eram suas brincadeiras de infância, que seriam confrontadas com as que as crianças já conheciam, tornando possível uma análise à luz das mudanças ocorridas ao longo do tempo.

Sabíamos que a tarefa não seria fácil; provavelmente, passaríamos a trabalhar com uma rede de conhecimentos que historicamente não foi contemplada no universo escolar; pelo contrário, foi tida muitas vezes como de menos valia, estrutura

ditada por poucos para a grande maioria, a fim de preservar determinados interesses.

Ao iniciarmos o projeto, enviamos aos familiares dos alunos uma pesquisa para que contassem quais tinham sido seus brinquedos e brincadeiras preferidas na infância. Os relatos foram lidos em sala de aula à medida que eram devolvidos. Iniciamos as discussões entre os alunos acerca da temática que começava a ser desvelada. Havia brincadeiras que eles conheciam e outras não, algumas eram conhecidas com outros nomes, como o caso da “bolinha de gude”, que fora mencionada como “fubeca”, e a maior parte da classe não sabia o que era.

O primeiro foco de discussão ocorreu quando surgiu “boneca”; as crianças foram questionadas se meninos podiam brincar com esse brinquedo e começaram a se posicionar. Inicialmente discordantes, uns acabaram a favor, outros contra. No momento em que os alunos precisaram explicitar as razões de seus posicionamentos, surgiram aspectos relacionados ao cotidiano delas.

Uma aluna mencionou que o menino poderia ser o pai da brincadeira de boneca, um garoto relacionou a brincadeira de boneca com o seu dia a dia, e como se reforçasse a opinião de sua colega, relatou que o vizinho dele cuidava da filha e que seu pai fazia comida, aspectos inerentes a essa brincadeira. Frente a esses argumentos, os demais alunos concordaram que todos, independentemente do gênero, poderiam brincar de boneca.

Uma garota afirmou que meninas também podiam brincar de carrinho. Foi como se ela soubesse que alguém separara os papéis entre homens e mulheres e ao mesmo tempo não entendesse ou não concordasse com essa lógica; invertendo o foco agora para as meninas, declarou que elas poderiam brincar de carrinho.

Vale mencionar que a escola organizava mensalmente o dia do brinquedo: na última sexta-feira do mês, as crianças podiam trazer seus brinquedos de casa e brincar na escola. Bonecas e carrinhos eram comuns nessas ocasiões, escolhidos pelas meninas e pelos meninos, respectivamente, o que não impedia que os alunos subvertessem a ordem imposta por seus familiares, que eram, via de regra, os responsáveis pela aquisição, organização e permissão dos itens levados à escola. Meninas e meninos acabavam realizando suas brincadeiras de forma conjunta, independentemente do gênero.

Percebemos que responsabilizar os pais por comprar determinado tipo de brinquedo para os filhos seria injusto, pois uma vez inseridos em uma determinada cultura, alterar comportamentos tidos como desejáveis e dentro dos padrões estabelecidos

não é tarefa fácil. Quanto às crianças, apesar de brincarem indistintamente com qualquer brinquedo, ao serem questionadas, titubeavam para ratificar uma atitude que já era comum na sala de aula; ficou claro que elas também não estão imunes às pressões inerentes ao contexto em que vivem, por isso essas discussões na escola se tornam tão importantes, pois trazem à tona relações de poder, conflitos, preconceitos e injustiças históricas que marcaram diferentes grupos, que assim podem ser questionadas e quem sabe, de alguma forma transformadas.

Na continuidade do projeto, todas as brincadeiras que surgiram foram listadas em cartazes, juntamente com os nomes das crianças e o respectivo familiar que a havia mencionado. Surgiram cerca de 80 brincadeiras e diante da inviabilidade de realizá-las em apenas um semestre, foram eleitas quais seriam realizadas na escola. Os alunos entenderam que não poderiam repetir a escolha do amigo; cada criança escolheu uma brincadeira, reduzindo o número de possibilidades para 28, número de alunos presentes no dia da votação. A partir disso, realizamos nova eleição explicando que eles poderiam escolher brincadeiras que já tivessem sido escolhidas por outras crianças. O resultado foi “pipa” em primeiro lugar, disparado com 11 votos, incluindo nestes apenas 2 meninas e o restante de meninos; em segundo lugar, carrinho de rolimã, com 3 votos de meninas.

Para medir os conhecimentos que as crianças possuíam sobre a brincadeira de pipa, iniciamos uma roda de conversa. A intenção era fomentar uma discussão sobre gênero e os alunos foram questionados se pipa era brincadeira de menino ou menina. Não houve consenso. Mas uma garota fez uma consideração importante; recorrendo ao cartaz no qual estavam listadas as brincadeiras, disse ela: “Pipa é brincadeira de meninos e meninas, porque duas mães escreveram pipa nas suas pesquisas”. Esse argumento foi suficiente para que todos concordassem que pipa¹⁸ era de fato uma brincadeira de meninos e meninas.

Na seqüência, todos foram questionados sobre a real possibilidade de brincar de pipa na escola e se mostraram surpresos com essa possibilidade. Era notório que a modalidade fazia parte da identidade do grupo, havia crianças que a empinavam na rua da escola, seus familiares a tinham como brincadeira presente em suas memórias

¹⁸Embora aqui concebido como substantivo feminino, é de nosso conhecimento a existência de variações regionais da palavra pipa.

de infância, no entanto, a recusa inicial das crianças ratificou o fato de que as práticas pedagógicas que destoam daquilo que comumente é veiculado, ao serem introduzidas no universo escolar, dificilmente são legitimadas de imediato, pois os diferentes atores ainda estão presos aos modelos anteriores, muitas vezes baseados em injustas relações de poder, nas quais alguns conhecimentos são valorizados em detrimento de outros. Isso pôde ser confirmado naquele momento: mesmo tendo sido eleita pelos próprios alunos, a brincadeira de pipa não fazia parte, até então, daquele universo e a possibilidade real de ser realizada na escola foi veementemente rechaçada pelos alunos.

Foi solicitado que todos passassem a observar os espaços disponíveis para depois conversarem novamente se seria possível ou não brincar de pipa ali. Vale ressaltar que a escola era privilegiada, havia enormes áreas a céu aberto onde as crianças poderiam brincar com tranquilidade, inclusive sem se preocupar com problemas relacionados à rede elétrica, sempre mencionados quando o assunto é pipa.

Tendo em vista que à época a escola se organizava para a comemoração do Dia das Crianças, cada docente se responsabilizou pela realização de uma oficina de acordo com o interesse de cada grupo. Mediante a oportunidade, resolvemos organizar uma oficina de pipas e chamamos um professor,¹⁹ que há muito se dedicava a estudar a brincadeira, analisando as diferentes características de acordo com os contextos culturais, para acompanhar a oficina. Por sugestão dele, os pais dos alunos foram chamados a participar, pois além de se constituírem em parceiros mais experientes na construção do brinquedo, poderiam compartilhar as próprias vivências com o grupo.

As crianças foram informadas e ficaram entusiasmadas, questionaram imediatamente se poderiam empinar suas pipas após a oficina. Ao serem interrogadas sobre a viabilidade dessa ação, posicionaram-se favoráveis à ideia.

Ao entrarem na sala onde a oficina seria realizada, as crianças ficaram maravilhadas com os diferentes formatos, nomes²⁰ e cores das pipas expostas: pipa caixa, pipa de seis pontas, peixinho, e outras. O professor contou um pouco da história da pipa

¹⁹ Chamamos o professor Márcio Ferreira dos Santos para compartilhar seus conhecimentos sobre pipa em uma oficina com os alunos.

²⁰ A nomenclatura empregada para pipa apresenta grande variação no território brasileiro.

a partir dos modelos expostos, referindo-se inclusive à sua função inicial, de caráter militar, nos primórdios de sua criação. Ele mencionou estudos que apontam que o primeiro voo de pipa teria ocorrido há cerca de 200 anos antes de Cristo, na China. Mencionou também aspectos religiosos que envolvem a pipa, bem como sua ligação a inúmeros experimentos científicos.

Os presentes poderiam utilizar o material disponível (papel de seda, cola, linha, tesoura e vareta, entre outros) da forma que desejassem, para construir o modelo de sua preferência; o professor se prontificou a orientar quem precisasse. No início, algumas mães se mostraram inseguras no manuseio do material para a construção da pipa, mas, aos poucos, foram se tranquilizando com as explicações.

Quem terminava a confecção podia se dirigir até o gramado, atrás da sala de aula, para empinar. Cada qual fez suas tentativas por sua conta e risco, trocando dicas com os participantes. Às vezes as pipas se enroscaram e algumas partiram, então os responsáveis voltavam à sala para consertar ou refazê-las. Os adultos se mostraram até mais empolgados que as próprias crianças, tanto é que a oficina começou por volta das 14h e às 16h30, próximo ao horário da saída, os familiares continuavam na escola e só começaram a ir embora porque começou a garoar, o que impedia a continuidade da brincadeira no ambiente externo.

Durante a oficina, observamos que um pai de aluno se arriscara a fazer uma pipa diferente, demonstrando grande intimidade com o material e facilidade na construção do brinquedo. Quando questionado sobre o modelo, declarou ter explorado a brincadeira em sua infância no Recife e que estava mostrando ao filho um dos tipos com que brincava.

Nasceu daí a ideia de convidá-lo para conversar com as crianças e compartilhar as experiências vividas no Nordeste, região que por sinal era o berço de muitos de nossos alunos. No entanto, ao receber o convite, o pai ficou notadamente constrangido, dizendo acreditar que não tinha nada de importante para dizer, que seus saberes não interessariam às crianças. Insistimos no convite, pois tínhamos ciência da importância de sua presença como forma de valorizar e compartilhar sua história de vida, sua identidade e, em consequência, a dos próprios alunos, como um recorte da experiência humana em suas diversas facetas, mas para isso é preciso fazer com que aqueles que sempre foram colocados à margem desse processo possam reconhecer-se como detentores de conhecimentos relevantes e dignos de serem partilhados e explicitados no universo escolar.

Finalmente ele aceitou ser entrevistado pela turma e, coletivamente, preparamos um roteiro com perguntas: Como tinha aprendido e onde empinava pipa quando criança, que materiais usava e se já utilizara cerol.²¹

De início resistente, o convidado foi ficando à vontade e a conversa fluiu. Ele contou que, quando criança, morava em Recife. Neste instante, o aluno Sérgio mencionou que era onde morava sua avó. Falou que aprendera a fazer pipas e a empiná-las com o pai e um irmão e que este subia no pé de coco e tirava a palha para fazer o esqueleto da pipa, que depois era forrada com plástico, papel carbono, jornal, folha de caderno. Mencionou que era possível fazer a armação²² utilizando a palheta da folha do dendê,²³ que empinava suas pipas na laje de casa e que o vento que soprava da praia a fazia subir rápido.

Quando questionado a respeito de cerol pelas crianças, explicou: “Usava cerol de pó de pedra de paralelepípedo, de brita, de ferro, de lâmpada fosforescente. Quebra a lâmpada, peneira no tecido, aproveita o pó”. As informações eram uma novidade para todos que as ouviam, as crianças não imaginavam que havia uma diversidade tão grande de materiais que podiam ser utilizados na confecção de pipa nem de cerol.

Ao ser solicitado a manifestar sua opinião sobre a utilização do cerol, respondeu que na sua infância utilizava-se esse recurso, pois havia lugares, como morros sem fiação elétrica, onde não aconteciam acidentes provocados por essa mistura. Já, atualmente, disse considerar muito perigoso o uso desse recurso em função das mudanças na rede de eletricidade.

Ao terminar, esse pai estava nitidamente satisfeito e orgulhoso de si, as crianças olhavam para ele com ar de admiração. Foi possível perceber sua sensação ao pegar o filho no colo para serem fotografados.

Na sequência do projeto, foram mostradas imagens de coqueiros e dendezeiros aos alunos, por meio de fotos retiradas da internet, para que as crianças compreendessem o que tinham ouvido e associassem as imagens vistas com as das praias do litoral paulista. Elas perceberam que os materiais para a construção da pipa diferem, que comprar folha de seda e vareta na lojinha do bairro também não era o único meio de

²¹ Mistura de cola de madeira e vidro moído utilizada na linha com o objetivo de, em meio ao jogo de laçar, cortar a linha de outras pipas.

²² Estrutura sobre a qual o papel é colado.

²³ Dendezeiro, palmeira típica da região litorânea nordestina da qual se extrai o óleo de dendê.

construir o brinquedo. Talvez, naquele momento, tivesse sido importante questionar os condicionantes que levaram a tais mudanças, mas isso só aconteceu depois, com outros elementos que emergiram no desenrolar do projeto.

A partir das colocações do entrevistado, as discussões em sala passaram a focar o cerol. Segundo as próprias crianças, tratava-se de “vidro que corta a pipa dos outros”, mas que também podia cortar a mão, o que resultava em choro. Uma grande cicatriz no pescoço de um dos alunos, ocasionada por uma linha de pipa, foi mostrada às crianças, o que não causou grande impacto ao grupo, talvez por já terem observado aquela marca inúmeras vezes. As crianças chegaram a afirmar que o cerol corta o motoqueiro que passa na rua, no entanto essa discussão não ganhou força entre os alunos, talvez porque esse fosse um assunto bem resolvido para eles naquele momento.

O garoto com a cicatriz no pescoço comumente podia ser observado na rua da escola brincando de pipa. Era notório que pertencia a uma família com poucos recursos financeiros e, talvez por isso, somado ao seu gosto pela pipa, vivia recolhendo todo pedaço de linha que encontrava na escola e sacolas de plástico para fazer rabiola.²⁴ Merece destaque o envolvimento desse garoto com o projeto, tendo em vista o fato de que os saberes que lhe eram tão familiares – e certamente para outras crianças também – ganhavam espaço no âmbito escolar, trazendo-os para o foco da cena do ato pedagógico.

Voltando às pesquisas respondidas pelos familiares, é interessante ressaltar que, em algumas delas, foram descritos locais onde residiram durante a infância com comentários sobre os pontos positivos e negativos. Essas descrições, em geral, faziam referência a ambientes rurais, afastados da cidade, com uma proximidade maior do campo. Algumas pesquisas foram lidas para os alunos para fomentar a discussão entre a realidade descrita e o contexto no qual habitavam na atualidade, a fim de que, por meio da análise da situação, conseguissem compreender como as coisas são, bem como os condicionantes históricos e culturais que as tornaram assim. Os alunos tiveram oportunidade de apreciar as pinturas de Cândido Portinari com a temática das pipas. Foram escolhidas as obras cujos cenários se assemelhavam às descrições dos familiares nos tempos de infância.

²⁴ Cauda do brinquedo, elaborada com tiras de plástico ou papel.

Apresentamos também uma filmagem do entorno da escola para ser confrontada com cenas vistas nas obras de Portinari e com a leitura das entrevistas. O vídeo tinha aproximadamente três minutos e mostrava o tráfego de veículos, carros e caminhões, na rua da escola, fios da rede elétrica onde estavam penduradas linhas com pedras, rabiolas de pipas, tênis, e outros objetos, e *outdoors* sujos e desconfigurados.

Uma das mudanças percebidas entre as duas épocas foi o intenso tráfego de veículos, algo comum nos centros urbanos, quando comparado às vias mais tranquilas de outrora. Questionadas sobre o melhor lugar para brincar de pipa, um aluno disse que “era melhor antigamente”, pois não tinha carro nem outros perigos. Um aluno disse: “Ontem eu soltei um monte”; alguns mencionaram que soltavam pipa em calçadas, praças, praias e represas; outros, ainda, contaram que quando brincam na rua, os carros buzina ou dão seta e eles dão licença para a passagem. Outro aspecto abordado pelos alunos foi a ausência da rede elétrica nas obras de Portinari, fato constatado também nos relatos escritos e orais dos familiares. Pensando na atual configuração da brincadeira de pipa, as crianças foram capazes de detectar perigos impostos pela urbanização, como a possibilidade de a linha da pipa enroscar na fiação elétrica.

Interpelados sobre qual realidade seria melhor para brincar de pipa, houve divergência de opiniões: uns disseram que era melhor antigamente, pois não deveria haver tantos perigos, e outros afirmaram que brincam, e muito, na rua.

Quando questionadas sobre a razão da modificação da fiação elétrica, as crianças conseguiram mencionar aspectos importantes: “Tem um monte de fio porque tem um monte de casas”; “para passar energia”; “para passar energia para a televisão, para a luz”. Uma garota afirmou que deveria ser bom na época em que seus pais foram crianças, outra retrucou dizendo que não deveria haver luz à noite. Houve até quem sugerisse que nesse caso poderia se usar uma lanterna para enxergar.

O fato é que os alunos conseguiram perceber pontos positivos e negativos em relação aos diferentes contextos, bem como alguns condicionantes das alterações ocorridas. Nota-se aí a emergência de um comportamento crítico com respeito à realidade das condições em que se reside nas grandes cidades. Ninguém sugeriu que os fios deveriam ser cortados para que pudessem brincar ou que os carros não poderiam circular; pelo contrário, entendendo o porquê da existência desses elementos, torna-se possível pensar em alternativas plausíveis para viver nesse contexto. Em outras palavras, estavam postas as condições necessárias para o exercício da cidadania de forma a intervir em sua realidade a fim de transformá-la.

Os alunos não se curvaram diante da insistência de lembrá-los dos perigos de brincar na rua no contexto atual; pelo contrário, explicitaram de diversas formas que é possível extrapolar os limites da cartografia urbana para brincar, protegendo-se dentro dessa realidade, garantindo a sobrevivência das brincadeiras a partir de estratégias por eles criadas.

O passo seguinte do projeto consistiu em propor ao grupo a segunda brincadeira mais votada: “carrinho de rolimã”. De pronto, as crianças sinalizaram que era possível realizar a brincadeira na escola. Cremos que isso ocorreu devido à quebra de paradigmas com a brincadeira de pipa. Vencida a primeira barreira, elas encararam sem surpresas a viabilidade de trazer para a escola outras brincadeiras, até as que não faziam parte apenas da realidade de seus familiares e das ruas, conseguindo usufruir da possibilidade de viver o ato pedagógico a partir de outros ditames, que não as relações de poder que regem, por meio de critérios excludentes e manipuladores, o que deve ou não ser fruto de análise e discussão dentro da escola. Os alunos responsabilizaram-se verdadeiramente pela tomada das decisões que envolveriam viabilizar a brincadeira de carrinho de rolimã na escola, como decidir onde brincar e até como conseguir e trazer o brinquedo para a escola.

Devido à falta de rampas na instituição, sugeriram, dentre outras alternativas, que brincariam dois de cada vez: um se sentaria no carrinho e o colega o empurraria. Quanto ao carrinho de rolimã, a primeira ideia foi construí-lo, e os alunos foram lembrados de que isso seria uma tarefa difícil. Eles não poderiam manusear instrumentos como serrote e martelo e outros, haja vista sua falta de prática com as ferramentas. Esse argumento encontrou reforço das próprias crianças que tinham o brinquedo e disseram que foram construídos por membros de sua família. Ficou decidido que quem tivesse carrinho de rolimã poderia levá-lo à escola para todos brincarem.

Os alunos se recordaram que no caso da pipa, cada criança tinha a sua; quando fossem brincar com carrinho de rolimã haveria apenas 8; diante desse problema, surgiu a ideia da carona e o assunto foi resolvido. Ocorre que as crianças tiveram dificuldade para levá-los à escola e não conseguimos detectar a fundo o motivo; embora tenhamos construído algumas conjecturas a esse respeito, investigá-las não era nosso foco. Por fim, conseguiu-se um carrinho de rolimã para que todos brincassem da forma combinada.

As crianças gostaram muito da sugestão e a acataram de pronto.

Após discutirem como realizar a brincadeira no interior da escola, e pensando no número de alunos, materiais e espaços disponíveis, chegou o grande dia. Ficou nítido que apesar de muitas crianças conhecerem um carrinho de rolimã, poucas já haviam de fato brincado com ele. Ao se sentarem no carrinho, não sabiam como agir, onde colocar os pés e as mãos. Quando o colega amigo vinha por trás do brinquedo e começava a empurrá-lo, quem estava sentado perdia o equilíbrio e caía. A estratégia de dar carona foi descartada devido ao tamanho do carrinho e porque não tinham pressa para brincar, quem estava sentado observava atenta e curiosamente quem brincava.

Os alunos foram questionados sobre como fazer para que conseguissem andar e onde poderiam colocar os pés e as mãos para não caírem. Vale mencionar que para dirigir o carrinho de rolimã é preciso usar os pés, algo que só foi percebido quando uma garota os utilizou para controlar o brinquedo e fazer uma curva; a partir daí, os demais começaram a fazer suas inferências e conseguiram desfrutar da brincadeira. A menina que demonstrara ser hábil deu dicas para os demais e aos poucos os colegas começaram a criar as próprias estratégias para conseguir andar, modificando seus esquemas iniciais de ação.

Após quase 6 meses de projeto e já no final do ano letivo, as atividades caminhavam para seu encerramento, um dos pais levou um pedaço de bambu a partir do qual se pode preparar armações de pipa. Ele queria mostrar aos alunos como fazia as suas quando era criança. Essa iniciativa partira dele; ele, como os demais familiares, sabia o que era discutido na escola e, como corresponsável pelo processo, teve participação ativa.

Finalizando as atividades e aproveitando uma mostra cultural da escola, essa turma produziu telas com a temática de brincadeiras para serem expostas, além de um texto coletivo baseado nas impressões do grupo sobre o trabalho realizado. Tudo foi atentamente observado e comentado pelos presentes de forma intensamente participativa. Pareceu-nos que alunos e familiares se sentiram responsáveis de fato por esse projeto; eles registraram o envolvimento de todos do início ao fim, de forma decisiva, e trouxeram para discussão coletiva conteúdos que são, via de regra, subjugados e excluídos do cenário educativo, o que vem perpetuando relações desiguais e injustas.

O que se pretendeu com este relato foi mostrar que o contrário também é possível e, muitas vezes, muito mais prazeroso para o professor, que acaba por penetrar em territórios desconhecidos, para desvelá-los junto com seus alunos, discutindo temas importantes que apontarão os rumos futuros da sociedade.

Nosso intervalo

CEMEI Maria Tarcilla Fonasaro Melli

Alessandro Marques da Cruz

A Escola CEMEI Maria Tarcilla Fonasaro Melli, localizada na região periférica do município de Osasco, SP, foi inaugurada em setembro de 2004, e nesse ano só funcionaram as turmas de educação infantil. O ensino fundamental iniciou seus trabalhos em 2005, a partir da remoção de professores de outras unidades. O prédio da escola foi construído para ser um hospital mas foi interditado por diversos problemas: encanamentos, saída de emergência, escoamento para o lixo hospitalar e outras estruturas. Após a interdição da obra, foi dado um prazo para adequação, mas devido aos custos a obra foi abandonada pelo poder público e invadida por várias famílias.

Em 2002, os moradores foram transferidos para um conjunto habitacional construído nas imediações. Depois da retomada de posse, o projeto foi modificado e o governo municipal construiu uma escola destinada ao público na faixa etária de 0 a 10 anos.

Devido aos contrastes sociais no entorno da instituição, frequentam a escola as crianças pertencentes à classe média, moradores de prédios e condomínios próximos, e as que residem em área livre próxima à escola, cujas famílias lutam com grandes dificuldades econômicas para sobreviver dignamente. Alguns alunos utilizam o transporte escolar, o que indica serem oriundos de bairros mais distantes. A escola apresenta uma diversidade cultural em relação à origem das famílias que fazem parte da nossa unidade escolar, sendo:

- 441 nascidos no Estado de São Paulo, representando 59%;
- 202 nascidos nos Estados do Nordeste, representando 27%;
- 14% de outros Estados.

Essa é uma pequena caracterização da nossa comunidade, na tentativa de aproximar o leitor da nossa realidade política, social e econômica. Os dados sobre a construção da escola foram pesquisados através dos próprios moradores do bairro, já as informações referentes à diversidade e origem das famílias foram obtidas no projeto da escola.

O projeto Nosso intervalo surgiu no ano de 2007, como uma ideia dos professores do ciclo inicial do ensino fundamental de 1ª à 4ª séries. Diariamente, durante o inter-

valo na sala dos professores, conversávamos sobre as problemáticas acerca da instituição; não era possível discutir alguns assuntos em tão pouco tempo, outros acabavam caindo no esquecimento ou no discurso do culpado. Para evitar as armadilhas do desabafo, onde a crítica será esquecida ou encontrará um culpado, procuramos abandonar a falsa sensação de que a crítica irá resolver o problema. Sugeri que déssemos o devido tratamento às discussões.

Diante da grande problemática enfrentada durante os intervalos das aulas, onde o contexto apresentava de brigas a banheiros entupidos, decidimos levar o assunto aos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo, HTPC, ocasião em que seria possível refletir de forma coletiva sobre o problema e buscar ações e alternativas pedagógicas viáveis para sua solução. Ali surgiram diferentes pontos de vista, posicionamentos e argumentações: “Tentei conversar, já chamei a atenção, mas cada dia é um que chega machucado”. “Em minha sala tem uns três [alunos] ou quatro que são terríveis.” “Conheço uma escola onde as crianças realizam atividades durante o recreio; poderíamos colocar essas atividades.” “Se colocarmos atividades prontas para os alunos, sem sua participação, estaríamos exercendo uma escola democrática, crítica e transformadora?” “Queremos formar alunos críticos, conscientes da problemática escolar, agentes transformadores do seu espaço, estabelecendo um ambiente democrático e justo; no entanto, não cabe impor nenhuma atividade.”

Ao final da reunião, concluímos que deveríamos refletir sobre algumas questões que direcionariam o projeto:

- Como melhorar o espaço escolar?
- O que fazer e como fazer?
- Que escola nós queremos?
- Que alunos nós queremos formar?

Essas questões ajudaram o grupo de professores a entender que era possível direcionar as ações didáticas de forma articulada com nosso projeto pedagógico e com o projeto político-pedagógico da escola. Decidimos por uma assembleia onde todos os atores envolvidos na dinâmica escolar pudessem participar de forma democrática, sugerindo, criticando, analisando e buscando, mediante esforço coletivo, propor soluções. Agiu-se dessa forma devido à impressão de que só uma ação didática democrática poderia desequilibrar a relação assimétrica de poder, dando voz aos silenciados

e estabelecendo um espaço político onde, de fato, a função social da escola fizesse morada, criando um espaço de construção coletiva de um currículo mais justo.

Organizamos a assembleia no pátio da escola e dela participaram alunos, merendeiras, equipe da limpeza, inspetor, professores, coordenadora pedagógica, vice-diretora e diretora da escola. A assembleia aconteceu em dois momentos, acompanhando a distribuição dos intervalos, sendo, no primeiro momento, com 1^{as} e 2^{as} séries e depois com as 3^{as} e 4^a séries. Para cada série, a escola dispunha de três salas, perfazendo um total de aproximadamente 180 alunos por intervalo. Essa organização visava garantir uma maior participação dos atores envolvidos.

A preocupação era dar aos alunos a oportunidade de falarem e serem ouvidos. Isso era fundamental para o entendimento de como eles formam suas interpretações do “eu” e da escola por meio da política da voz e da representação do estudante. Entender a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos, linguagem e gestos. A voz do estudante é um desejo nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe significado e legitimar e confirmar a própria existência no mundo. Logo, calar a voz de um aluno é destituí-lo de poder.

Iniciamos a assembleia reforçando seus objetivos em garantir um espaço de participação coletiva, onde diferentes olhares pudessem contribuir na reflexão e tentativa de alcançar soluções para nossas problemáticas, evitando apontar culpados e acusar nossos pares, tentando responder à questão: Como melhorar nosso espaço escolar?

Uma professora fez o registro das problemáticas e soluções sugeridas. Ao final da assembleia, a professora responsável pelo registro retomava a leitura dos apontamentos, encerrando os trabalhos com a apresentação do panorama do que fora discutido pelos atores envolvidos. Os registros podem ser conferidos nas tabelas 1 a 4.

Tabela 1 – Assembleia realizada com as 1^{as} e 2^{as} séries

Problemas detectados durante os intervalos

Lixo no chão no pátio e ao redor da escola	Falta de respeito no trato com os funcionários
Falta de cuidados com as áreas verdes da escola	Alimentar-se apenas no final do intervalo
Uso incorreto dos banheiros	Alimentar-se com as mãos sujas
Bagunça no banheiro	Muitas brigas nos intervalos
Guerra de frutas	Crianças correndo no pátio carregando pratos de comida
Desperdício de alimentos	
Pratos, copos e talheres jogados no lixo	

Tabela 2 – Conclusão da assembleia realizada com as 1^{as} e 2^{as} séries

Soluções sugeridas	
Conversar	Piscina de bolinhas
Não brigar	Cama elástica
Não jogar lixo no chão	Gangorra e balão pula-pula
Recolher o que jogou	Xadrez e <i>videogame</i>
Brincadeiras com elástico	Skate
Handebol, basquete e vôlei	Capoeira,
Amarelinha pintada no chão	Balanço, escorregador e tanque de areia
Casinha de boneca	Teatro
Bicicleta	Natação

Tabela 3 – Assembleia realizada com as 3^{as} e 4^{as} séries

Problemas detectados durante os intervalos	
Falta de organização em filas	Não respeitar o sinal do término do intervalo
Desrespeito com os funcionários	Correria
Desperdício de alimentos	Brigas nos intervalos
Desperdício de água (torneiras abertas)	Os alunos pegavam insetos na grama e depois não lavavam as mãos
Mau uso dos banheiros	
Palavrões riscados nas portas do banheiro	

Tabela 4 – Conclusão da assembleia realizada com as 3^{as} e 4^{as} séries

Soluções sugeridas	
Respeitar os funcionários da escola	Evitar derrubar comida e lixos no pátio para não atrair os pombos
Conversar e não brigar	Utilização das quadras durante o intervalo
Lavar as mãos antes da refeição	Futebol
Não brincar com água	Jogos na quadra
Cuidar melhor dos banheiros da escola	Campeonatos na hora do intervalo
Pegar apenas a quantidade de comida que irá comer	Espaço para dançar

Essa etapa do projeto foi de grande relevância, pois tomamos contato com o real contexto escolar, estabelecendo relações democráticas em que diferentes olhares e vozes foram legitimados, estimulando todos os atores a refletir na busca de possíveis alternativas. Transformar a realidade de um ambiente, organizar as ações didáticas que pudessem promover a experiência de refletir, agir, transformar, produzir, reproduzir novas representações culturais, como agente politicamente transformador de uma realidade não estática, esse era o grande desafio.

Nossa assembleia teve repercussão na escola inteira e fomos felicitados pelo trabalho. Segundo afirmaram, jamais tinham visto uma construção tão interessante. Os sujeitos do processo apresentaram suas impressões:

“A discussão foi muito produtiva, não vimos aquele clima de acusações, todos colocaram suas opiniões.”

“Gostei da fala da cozinheira. Como é importante ouvir todos os funcionários da escola.”

“Vocês viram as colocações dos alunos? Fiquei impressionada com as críticas.”

“Achei interessante alguns alunos se posicionarem reivindicando espaços escolares para a manifestação de suas práticas culturais, pois ficam limitados apenas ao pátio.”

“Acredito que agora muitas coisas vão mudar, pois não adianta ficar colocando os alunos de castigo aqui no pátio, sem explicar por que não devem ter certas atitudes. Acho que agora estamos no caminho certo.”

Diante da repercussão e entusiasmo de todos, aproveitei para retomar a construção do projeto, observando os problemas e as soluções categorizados, percebendo a relação de temas que poderiam ser problematizados. Ao analisarmos o conteúdo das posições dos discentes listamos os seguintes temas: meio ambiente, agressividade, desperdício de alimentos, atitudes (respeito, cooperação, justiça e solidariedade), higiene e espaço para manifestações culturais dos estudantes adquiridas com experiências fora da escola. Diante dos temas apresentados no registro, pensamos de forma coletiva em ações didáticas, que pudessem conscientizar nossos estudantes e levá-los a refletir na seguinte questão: como transformar o nosso espaço escolar?

Acreditamos que as temáticas que emergiram dialogavam com um modelo curricular que foge à lógica do currículo linear-disciplinar que acaba se configurando, na maioria dos casos, como disciplinas isoladas, desarticuladas do real contexto escolar, em que não se presta atenção aos saberes e interesses dos educandos, que são silenciados e assumem um papel de meros ouvintes, reforçados pela quantidade de informação e memorização criticadas por Paulo Freire como educação bancária: os educandos não são estimulados a refletir sobre sua realidade, percebendo-se como agentes transformadores, apenas reprodutores de informações.

Diante do desafio de promover um ambiente de construções coletivas, os inspetores, as merendeiras e a equipe da limpeza decidiram contribuir com a observação, orientação e intervenção junto aos alunos, enquanto o corpo docente organizaria ações didáticas que concretizassem a função social de uma escola cidadã, formando alunos críticos, participativos e conscientes das problemáticas escolares e sociais, assumindo o papel de agente político e transformador do seu espaço e contribuindo

no processo de construção de uma sociedade mais justa. As atividades desenvolvidas estão sintetizadas na Tabela 5.

Tabela 5 – Atividades desenvolvidas

1 ^{as} séries	O tema escolhido foi A escola de nossos sonhos. As crianças fizeram um desenho da escola de seus sonhos, e as professoras abriram uma discussão sobre o tema, problematizando-o a partir de questões como: será possível transformar nossos sonhos em realidade? Como poderíamos mudar essa realidade? Que atitudes poderão nos ajudar a melhorar nossa escola?
2 ^{as} séries	As professoras articularam os problemas detectados no intervalo com o tema do meio ambiente: conscientização dos cuidados com a escola, incentivando uns aos outros a se tornarem “agentes do bem”, preservando limpa nossa escola.
3 ^{as} séries	Trabalharam com o tema: Escola, nosso meio ambiente, problematizando os cuidados a serem adotados nas diversas áreas escolares: banheiros, pátio, salas de aula, paredes e áreas verdes.
4 ^{as} séries	As professoras trabalharam a questão da limpeza escolar, a importância da reciclagem do lixo, além de problematizar o desperdício de água e de alimentos.

Nas aulas de educação física de 1^a a 4^a séries foram organizadas várias ações pedagógicas. Em rodas de conversa, discutimos e percebemos como as questões de meio ambiente, desperdício de alimento, agressividade, higiene faziam parte do nosso contexto escolar. Indagamos os alunos acerca das responsabilidades, atitudes que poderiam mudar aquele contexto e atividades que poderíamos desenvolver no intervalo.

Após sensibilizá-los como agentes transformadores e também responsáveis pelo contexto escolar, os estudantes sugeriram as manifestações culturais que gostariam de vivenciar durante os intervalos. A partir daí, organizamos o mapeamento das atividades culturais que, além de serem reconhecidas como patrimônio cultural da comunidade escolar, enfatizavam a necessidade de elaboração de um currículo que respeitasse as diferenças culturais.

Foram listadas as seguintes práticas corporais: futebol, corda, damas, bambolê, pingue-pongue, judô, dominó, basquete, vôlei, futebol de botão, *videogame*, perna-de-pau, xadrez, carrinho, boneca, pipa, queimada, taco, capoeira, alerta, baralho, handebol, pebolim, polícia e ladrão, cobrinha, esconde-esconde, mãe da rua, pega-pega, elástico, parquinho, piscina de bolinha e cambalhota. Os alunos também requisitaram um espaço onde pudessem fazer as seguintes apresentações durante o intervalo: teatro, desenhos, pinturas, danças, ídolos, músicas, filmes, histórias, poemas, teatro de fantoche, capoeira, lendas.

Depois de organizarmos as atividades, vivenciamos as práticas escolhidas pelos estudantes em aula, a partir daí definimos pontos interessantes como:

- Que atividades fariam parte do nosso intervalo, pois nem todas eram adequadas para aquele momento devido à disponibilidade e custo de materiais.
- Como organizar as atividades e onde guardar os materiais após o intervalo?
- Definimos o rodízio das séries que cuidariam e guardariam os materiais.
- Deveríamos ter paciência e cooperar na divisão dos materiais, pois não havia quantidade suficiente para todos.
- Quando surgissem problemas tentaríamos resolvê-los conversando; se não desse resultado procuraríamos inspetores ou professores.
- Combinamos que todas as segundas-feiras as quadras ficariam à disposição dos grupos e todas as terças-feiras o espaço de apresentação (com som, microfone e música) estaria disponível aos estudantes, que poderiam trazer seus CDs. O estilo musical seria respeitado.

A partir das experiências em sala de aula, dedicamo-nos à organização dos horários de intervalo. Os alunos foram acompanhados pelo professor e inspetores durante o primeiro mês. Na primeira semana os grupos estavam muito eufóricos, transitavam de uma atividade a outra; o grupo responsável por organizar e conduzir as atividades teve dificuldade para estabelecer regras para o uso de alguns materiais, por isso sugeriram discutir a questão em aula. Foi possível perceber que uma semana seria muito tempo para um grupo organizar as atividades – pois a vontade de brincar era grande –, assim decidimos diminuir para dois dias para cada grupo.

Durante esse período, muitas coisas interessantes aconteceram e as crianças, gradativamente, foram exercendo sua autonomia. Na dinâmica dos intervalos, foram estabelecendo outras representações em relação às formas de organização, deixando de ser apenas uma sala responsável a cada dois dias, para a consciência de que todos seriam responsáveis por cuidar e guardar os materiais.

Com o tempo surgiram manifestações culturais que não tinham sido citadas no mapeamento: *cards*²⁵ cabo-de-guerra, barra-manteiga, lutas e *hip hop*. Para o espa-

²⁵ *Cards*: Conjunto de cartas com personagens animados, onde cada figura define uma característica específica, determinando uma representação de poder que irá reger o jogo.

ço de apresentações sugeriram: concurso de piadas, teatro de bonecos (com texto, bonecos e cenário criados pelas crianças), campeonato de *cards* aberto a todos os interessados.

As situações foram constantemente problematizadas, replanejadas e avaliadas durante as aulas e os intervalos, sempre com os alunos. Nessa dinâmica foram construídas e produzidas diferentes atividades entre os dois grupos, pois os intervalos de 1^{as} e 2^{as} séries acontecem em horários diferentes das 3^{as} e 4^{as} séries.

Era visível a mudança nos intervalos e diante desse cenário colocamos seus atores diante do texto, ou seja, estimulamos os alunos a realizarem uma leitura crítica do processo de transformação, refletindo e reconhecendo-se como produtores culturais e agentes transformadores, ao lerem a obra produzida e reconstruída por eles mesmos. Além de se reconhecerem como atores, assumiriam o papel de autores, escritores de uma nova história.

Em 2008, realizamos outra assembleia para apresentar o projeto para os novos colegas das 1^{as} séries e aproveitamos para avaliar o projeto do ano anterior. Foram destacados os pontos positivos e negativos e as crianças sugeriram alternativas para o novo ano:

- O intervalo teve papel importante na aproximação e percepção das manifestações culturais dos alunos. O *hip hop*, por exemplo, passou a ser um tema estudado em educação física.
- Serviu como mapeamento do patrimônio cultural da comunidade escolar, garantindo sua manifestação.
- Aprovação dos pais, perueiros e os estudantes de outro período.
- As ocorrências de brigas e acidentes durante o intervalo diminuiram significativamente.
- A maioria dos alunos passou a resolver os problemas através de diálogo.
- As crianças passaram a utilizar o espaço de apresentação também como meio de socialização dos conhecimentos estudados em sala de aula (poemas, contos e curiosidades).
- A limpeza do pátio e os cuidados com a área verde, banheiro e paredes da escola melhoraram muito.
- Não tivemos mais guerras de frutas nem desperdício de alimentos.
- O projeto teve interferência no currículo da educação infantil, pois durante nossos intervalos as crianças da Emei ouviam o som do *hip hop* e imediatamente começavam a dançar; ao perceber essas reações, as professoras decidiram montar um projeto dessa dança para as crianças.

Em relação ao processo vivido, foram ainda detectadas estas dificuldades:

- Duas classes de 2ª série tiveram dificuldades de relacionamento durante o intervalo, os motivos foram: divisão de materiais, respeito à vez do colega de brincar ou jogar, resolução de problemas com briga em vez de conversa.
- As 4ªs séries dominaram as 3ªs séries, tomando conta das quadras.
- Falta de cooperação (não arrumaram os aparelhos nos dias indicados).
- Brigas esporádicas.
- Falta de cuidado com os materiais (perderam-se peças dos jogos de damas, dominó, xadrez e futebol de botão).

Os estudantes deram algumas ideias para o ano de 2008:

- Criar o jornal da escola.
- Os inspetores teriam um caderno para anotar as ocorrências.
- Os alunos com mais de três ocorrências conversariam com a coordenadora.
- Campanha para recolher brinquedos para usar no intervalo.
- Ter mais cuidado com os materiais e organizá-los em caixas.

O projeto Nosso intervalo não terminou nem temos a pretensão de resolver todos os problemas de uma só vez, mas não se pode negar que ele mudou a história da escola. Mesmo reconhecendo que ainda há muito o que transformar, alguns passos importantes foram dados. Uma nova forma de conceber e pensar o currículo foi proposta. As vozes dos silenciados foram ouvidas, as relações de poder foram desequilibradas, dando espaço para democracia, construindo novas representações partindo da realidade concreta, onde, de forma coletiva, compusemos e reescrevemos o currículo escolar. Tentamos denunciar e fazer enxergar outros textos que também fazem parte de uma tradição, que intencionalmente (ou não) reproduzem e transmitem informações ideológicas, colocando os alunos em posição de ouvintes, depósitos de informações, silenciados e controlados por um sistema formador de mão-de-obra produtiva, pronta para atender aos interesses político, econômico e social do neoliberalismo.

No pequeno espaço curricular que é o intervalo, onde o tempo é curto mas o significado, grandioso, foi possível refletir nossa concepção de escola, educação, alunos/ e de sociedade. Esse é um ponto muito importante, pois o currículo, ao ganhar vida em meio aos diversos cenários escolares, contribui de forma decisiva na formação das identidades dos cidadãos formados pela escola.

A cultura oriental na escola

Colégio Santa Clara

Alexandre Vasconcelos Mazzoni

A temática A cultura oriental na escola surgiu em uma discussão ocorrida com uma turma do 3º ano do ensino médio e foi desenvolvida em uma instituição de ensino confessional situada na cidade de São Paulo. Durante as conversas em sala de aula e na quadra, percebi a preocupação dos alunos em torno da pressão e da tensão às vésperas do vestibular; além de dúvidas, enfrentavam incertezas em relação às escolhas. Dentre as queixas, as mais comuns eram: “que carreira vou seguir?”; “vestibular não é fácil”, “quero uma faculdade particular, pois é mais fácil”; “meus pais não me deixam prestar pedagogia”; “faço o cursinho no ano que vem”; “se entrar, entrou”; “não vou passar no vestibular”; “o colégio pressiona muito”; “meus pais pressionam muito”; “minha mãe cortou minhas baladas”; “fui mal no Enem”.

Os alunos alegavam estar precisando de atividades que relaxassem as tensões do dia a dia. O desgaste era muito grande. Questionei que atividades corporais poderiam ajudá-los e fizemos esta lista: relaxamento, *tai chi chuan*, meditação, alongamento, dança indiana, *pilates*, RPG (Reeducação Postural Global), ioga, massagem, musculação, *bike* e *skate*.

Nesse momento percebi as diferenças e contradições em relação ao conceito de relaxar. Concluí que o relaxamento poderia constituir uma temática de estudos relevante naquele momento, principalmente para aquele grupo que dizia: “Precisamos relaxar”.

Questionei-os para saber o que entendiam por relaxamento. Seria relaxar o corpo? Tranquilizar a mente? O que esperavam fazer para amenizar ou solucionar o estresse? Perguntei também se queriam alterar a lista. Eles acabaram eliminando algumas práticas e apontaram outras por meio das quais pudessem buscar equilíbrio, não ficar nervosos, se sentir equilibrados, zen! A nova lista ficou assim: ioga, *shiatsu*, massagens, clínicas de estética, *tai chi chuan*, a massagem feita numa franquia de cabeleiros com base na filosofia japonesa (com emprego de um ritual para o corte de cabelo que inclui uma massagem que segue uma linha oriental) e numa clínica de massagem *shiatsu* conhecida pelo alunos.

Alguns alunos perceberam que muitas das manifestações eram orientais. Ao perguntar por que eles tinham chegado a essa conclusão, a resposta foi: “Porque trazem

concentração, tranquilidade, relaxamento, equilíbrio mental”. Continuei a conversa para saber o nível de conhecimento. Na lousa restavam algumas práticas e alonguei a discussão sobre meditação, *tai chi chuan*, massagem e ioga.

A ioga começou a ser discutida com mais intensidade e diante disso decidimos estudar essa manifestação. Perguntei o que era; qual a origem, onde ficava a Índia etc. Durante as aulas os alunos falavam o que sabiam sobre cultura indiana, vestimenta, religião, budismo, meditação e até elefantes. O professor, como mediador, precisa suscitar questionamentos e colocar dúvidas para serem pesquisadas e discutidas, e os alunos precisam entender a importância de pesquisar e investigar.

Desafiei-os a falar da diferença entre a ioga da Índia (tradicional) e a ioga praticada em academias. Uma aluna que já praticava essa modalidade se pôs a detalhar o assunto, explicar fundamentos e vertentes: *hatha* ioga, *raja* ioga, *power* ioga. Pedi que ela prosseguisse com as explicações. Ela contou que praticava em um conceituado instituto de ioga, antigo e com muita tradição. Lá ela aprendia sobre a cultura indiana, a tradição da ioga, posturas, respirações e meditação. Para ela, as academias visavam ao dinheiro e esqueciam a essência da ioga, e produziam a prática para atrair alunos, nas palavras dela: “Uma simples malhação. Ensinavam posturas sem embasamento filosófico; blocos de exercícios padronizados e exercícios da moda”, como era o caso da *power* ioga.

No final da aula pedi para que pesquisassem onde se praticava ioga naquele bairro em que se encontrava a escola. Inicialmente levantaríamos dados do bairro e depois discutiríamos que estratégias utilizaríamos para a pesquisa em campo. Eles poderiam usar internet, jornais, revistas, mídia em geral. A leitura, a escrita e a oralidade entrariam como ferramentas importantes na metodologia das aulas futuras.

Depois da pesquisa no bairro e aprofundamento, era importante estabelecer uma estratégia de visita aos locais pesquisados. O que fariam lá? Iriam em grupo? Fariam relatórios? Estabelecemos que as visitas poderiam ser em grupo ou individuais e que anotariam detalhes como: espaço da academia; horários e número de funcionários. Além disso, veriam e, se possível, fariam uma aula, conversando com o responsável. Todos ficaram motivados e a aluna que conhecia a modalidade colaborou muito com ideias para as visitas. Após a aula, conversei com duas alunas que praticavam ioga, e perguntei se elas poderiam demonstrar algumas posturas e exercícios na aula seguinte.

Até aquele momento já se percebia a importância de proporcionar condições pedagógicas para o grupo se posicionar, manifestar e produzir. É de suma impor-

tância abrir espaços para a participação coletiva, organizar as aulas de forma a estimular a oralidade (dar voz aos alunos), valorizar suas experiências e o diálogo democrático.

Na aula seguinte, após discutirmos as pesquisas, fomos para a quadra. Já havia preparado os colchonetes. Começamos com exposições das pesquisas dos alunos. A ioga tem 5000 anos de história e o nome do criador é Shiva, um deus indiano. O hinduísmo é a religião preponderante na Índia, e reúne a diversidade filosófica dentro de uma unidade cultural. Citaram as vestimentas dos indianos e que as mulheres usam cabelos presos; a veneração aos deuses indianos; apontaram o bairro paulistano de Vila Madalena como um local esotérico repleto de clínicas e institutos com atividades orientais. Segundo alguns, “um bairro cabeça”; “um bairro multicultural e de classe alta”. Pensei: Eles não são de classe média e alta também?

Chamaram minha atenção certas observações durante a conversa: “A ioga é muito cara. Custa 220 reais por mês”. Um aluno achou caro e acrescentou: “Quem vai pagar 220 reais por mês para fazer ioga?”. Uma demonstração de preconceito em relação à prática, pois ele fazia musculação e a mensalidade da academia girava em torno de cem reais. Alguns alunos concordaram e outros enfatizaram que o custo da ioga se devia ao bairro. “É um bairro de classe alta.”

Percebi uma diferença socioeconômica entre os alunos conforme a conversa seguia: “Terceira idade também pode fazer”; “deve ser muito chato ficar parado na posição”; “vi uma foto em que o cara meditava de sunguinha”; “o velho fazia exercício cruzando as pernas”. Perguntei a este aluno: Você sabe o nome dessa posição?. “Chama lótus, professor.” E você sabe fazer? “Eu não! Vai quebrar o meu joelho.” Uma das meninas se prontificou a mostrar e pedi para o grupo imitá-la. A classe ficou agitada. As meninas tiveram mais facilidade e os meninos reclamaram e debochavam uns dos outros. Diante das dificuldades, expliquei um pouco sobre flexibilidade: a facilidade das meninas e a dureza dos meninos.

Expliquei que bastava treinar, e pedi para tentarem ficar na posição (lótus) em silêncio e imóveis. Foi difícil no começo mas logo se aquietaram e fizeram. Alguns adaptaram a posição. A classe ficou em silêncio. Na verdade, permaneceram quietos por cinco minutos e pedi para se mexerem. O que acharam? Disseram: “Foi difícil”; “fácil”; “não dá para ficar nessa posição”. Comentei que os iogues ficavam de trinta minutos a uma hora estáticos nessa posição. Veio uma questão: “As pessoas fazem essa posição e ficam com as mãos iguais às de Buda. Como é isso?”

Como a aula estava acabando, pedi que pesquisassem as posturas das mãos na posição de lótu. Prometi que na próxima aula iríamos para a quadra, e que uma aluna mostraria alguns exercícios e falaríamos sobre a postura de lótu.

No encontro seguinte, na quadra, peguei um colchonete para cada um. Fizemos um alongamento e duas alunas iniciaram a prática com a saudação ao sol, exercícios respiratórios – sempre explicando a relação com a natureza –, a postura de lótu, a da criança (Balásana), a invertida sobre a cabeça (Sirshásana), a do guerreiro (Virabhadrasana), a da águia (Garudásana), entre outras. Faltando dez minutos para o término, retomamos a conversa sobre a postura de lótu; um estudante mostrou as formas das mãos. Falei que aquelas eram os mudras (formas com as mãos que canalizam energias no corpo durante a prática). A seguir, ele mostrou sua pesquisa:

O texto explica que os mudras são combinações de movimentos físicos que alteram a disposição, atitude e percepção energética corporal, aprofundam a atenção e a concentração. Esses movimentos são chamados de hastas mudras e existem muitos, mas os mais importantes são apenas 10 gestos. Cada asana (postura) deve estar acompanhada dos seguintes fatores: respiração, relaxamento e atitude mental adequada.

Após a leitura dessa ótima pesquisa, propus que ficassemos três minutos na postura de lótu ou outra similar. Um estudante lembrou que Buda usava essas posições e que há estatuetas assim no Oriente. Outro destacou que na Índia eles faziam essa postura em uma cama de pregos. Andavam num chão em brasas. Meditavam na neve.

Quanto à avaliação até aquele momento, a aula estava fluindo muito bem, com questionamentos e discussões; além disso, as crianças estavam ampliando seus conhecimentos. A pesquisa estava atingindo o seu objetivo: Produzir conhecimento, ampliar os saberes e motivá-los. O olhar sobre a prática, no tocante a gênero, idade e sexo, estava mudando mas continuavam achando que ioga era uma prática classista e burguesa.

Alguns alunos se mostraram resistentes a essa manifestação, mas isso fazia parte do processo. Resistências ocorrem; as aulas não são certinhas, elas exigem ações educativas que muitas vezes causam conflitos e enfrentamentos. A função do professor é mediar essas relações e, através de diálogo democrático, discutir as relações de poder. O conflito faz parte do processo de construção do conhecimento.

No próximo encontro, comecei a aula retomando o que tínhamos feito e perguntei o que tinham achado da demonstração da colega de classe. Disseram: “Ela pode ser professora”, “ela foi muito bem”. Também comentaram: “É difícil”; “exige muito alongamento”. Retomei a diferença entre alongamento e flexibilidade. “Dá dor nas costas”; “a gente trava a respiração”. Falei que a respiração era importante, durante a postura, para a pessoa relaxar o corpo.

Aproveitamos o momento para experimentar a respiração do pulmão e respiração com a barriga. Terminado os exercícios lembrei nossa primeira conversa, em que falaram: “Precisamos relaxar, estamos tensos”. Retomei o tema: O que é relaxar? Se estou vendo TV estou relaxando? Enquanto tomo sol, estou relaxando? A educação física é para relaxar? O que vocês pensam sobre relaxar? Para eles: “Eu relaxo jogando bola”; “vamos lá bater uma bola, professor”; “eu ouço música”.

Como é relaxar para os ocidentais e para os orientais? Na pesquisa feita no bairro vocês falaram que a ioga tinha como objetivo buscar o equilíbrio da mente e do corpo. O que os iogues acham do corpo e da mente? Sobre o corpo, disseram: “Fazer ioga para alinhar e fortalecer o corpo”; “melhorar o alinhamento do corpo e da postura”; “melhorar o alongamento”; “fortalecer os músculos”. Sobre a mente: “Equilíbrio”; “aprofundamento da atenção e concentração”; “mente descansada, desperta e atenta”.

Um estudante explicou que a ioga ajuda a emagrecer porque tira as tensões e relaxa. Sim, mas qual a relação corpo/mente? Os iogues pregam que os dois estão juntos, que as posturas devem estar associadas a atitudes mentais adequadas, que a ioga tradicional está ligada à religião, tendo começado com o hinduísmo. É uma filosofia de vida. Para terminar, voltei ao tema respirações (pulmão/abdominal) e pedi para se deitarem nos colchonetes para fazê-las e notar: existe diferença?. Pedi para tentarem perceber e depois discutiríamos. Após as respirações ficaram alguns minutos deitados e estáticos. Antes de bater o sinal, orientei que se mexessem e se sentassem nos colchonetes.

Nessa aula levarei um documentário a respeito da respiração iogue e um livro sobre ioga. O livro mostrava as vestimentas adequadas e mulheres bonitas e superflexíveis. Apenas mulheres. Pedi para anotarem três palavras ligadas ao documentário ou ao livro; as mais comuns foram: natureza, postura, propaganda, flexibilidade, harmonia, roupas, praia, corpo, bem-estar. Questionei qual era o objetivo da ioga e falaram bastante. Estimulei-os a voltarem às leituras para responder: Qual é o objetivo de se praticar ioga e por que muitas vezes não há essa prática nas academias. Chegamos a

um consenso: Equilibrar corpo e mente, buscar a harmonia com a natureza e a unidade cultural em que vivemos.

Percebi que filmes, documentários, músicas, vídeos são recursos importantes para proporcionar uma compreensão ampla do contexto sociocultural tematizado e entender as relações que cercam a manifestação desse determinado grupo, que por vezes são diferentes das de outros grupos e em outras regiões.

Decidi iniciar uma das aulas usando colchonetes e questionei se tinham coletado mais dados, oferecendo assim mais um momento para compartilharem conhecimentos. Avisei que faríamos uma prática que conhecia. Um estudante disse que procurara em um dicionário o significado da palavra relaxamento e contou à classe: “As palavras relaxamento e relaxação seriam o ato de relaxar; a diminuição voluntária do tônus muscular, que produz uma sensação de repouso, contribui para a recuperação das forças e melhora a fadiga”.

Ao cobrarem um acompanhamento musical, aproveitei e pedi que trouxessem um CD no próximo encontro. Uma aluna, mais solta e que gosta de músicas, se prontificou. Lancei um desafio para a classe: Será que alguém pode fazer uma prática parecida com aquela demonstrada pelas colegas da classe? A aluna que contribuiu com suas práticas logo se habilitou novamente! Esperei mais alguém, para dar espaço aos alunos (justiça curricular). Pode ser um grupo também! Algumas meninas se prontificaram a fazer, desde que recebessem ajuda da colega iogue. Pedi para alguns meninos se candidatarem. Dois aceitaram. Ótimo. Iriam preparar para a próxima aula. Deixei à vontade. “A gente mostra antes para você, professor”. Falei que não precisava! Tudo combinado. Então fomos para a prática que eu programei.

Deitados iriam trabalhar a respiração (inspirar e expirar de forma tranquila), depois iriam visualizar cada parte do corpo começando pelos pés até o quadril, e da cabeça até o quadril. Terminando, ficariam estáticos até eu pedir para voltarem.

Terminada a aula. Elogiaram muito. Gostaram. Algumas crianças dormiram: “Teve gente que até roncou, professor”. Um aluno, resistente, não quis participar, ficou deitado e com os olhos abertos. Para ele, deveríamos jogar futebol para relaxar. Porém, ele fora voto vencido, e como o trabalho pedagógico precisa ser democrático e atender a todos os alunos no decorrer do processo, é necessário fazer uma leitura crítica da prática corporal visando ampliar e ressignificar os conhecimentos.

O grupo era sempre consultado a dizer o que estava achando das aulas e se tinha mudado de ideia quanto ao relaxamento em nossas aulas de educação física.

Queria abordar o assunto vestibular e questionar o porquê de tantas cobranças. Expus o meu ponto de vista: era importante naquele momento que eles se dedicassem às avaliações do colégio sem se preocupar. Que se aplicassem e continuassem a fazer suas atividades diárias. Que não se fixassem apenas nas provas. Se não entrassem naquele ano, conseguiriam no seguinte. Que conversassem com seus pais, perguntassem sobre o mercado de trabalho. O diálogo em casa era fundamental.

Para os alunos que também faziam cursinho, apontei alguns caminhos. Na verdade, eles estavam sendo pressionados pela sociedade, que impunha normas usando o discurso de que o aluno precisa sair do ensino médio para uma faculdade para ser cidadão e, de preferência, escolher um curso de destaque. As pressões vinham desses discursos, de falas moldadas e hegemônicas com objetivos determinados. Os cursinhos existem para determinados objetivos. A mídia e a propaganda fomentam a importância deles por meio de alunos que alcançam os primeiros lugares em instituições. A influência dos meios de comunicação é muito grande e é preciso analisar criticamente o desenrolar das relações de poder dentro do meio social. O projeto, com suas discussões, estimula os alunos a lerem criticamente a manifestação tematizada e perceberem as relações de poder. Um sujeito crítico é aquele que investiga, questiona, vasculha e transforma as relações à sua volta. Quando o professor faz a leitura do grupo e aponta situações do dia a dia, alguns arregalam os olhos, outros não se importam, mas é fundamental que o mediador do processo proponha assuntos ligados às relações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Em uma das práticas, ao som de uma música com ruídos da natureza, eles deitaram nos seus colchonetes e começaram a contar uma história que incluía árvores, pássaros, água cristalina, vento, cheiro de flores, e imaginaram cores; a classe tranquilizou-se. Foi muito bom. Todos gostaram da prática e o trabalho em grupos correu muito bem. Nesse encontro, como fora pedido, estávamos em um bosque. Levamos os colchonetes.

Antes de iniciarmos uma nova prática, questionei o grupo que apresentara e comandara a atividade da aula anterior sobre como tinha sido a organização. Eles falaram que tinham juntado duas técnicas e que seguiram as ideias da mãe de uma das meninas, que fazia ioga. Uma das técnicas tratava de perceber a natureza; interiorizar-se e sentir a natureza à volta. A outra era imaginar determinadas cores pelo corpo. Cores que simbolizavam a tranquilidade (azul, verde e amarelo) no olhar oriental.

Elogiei a atuação do grupo e a serenidade. Falei para cada um achar um lugar no bosque e deitar. Antes direcionei o que fariam: seis respirações bem suaves percebendo todo o corpo, em seguida, perceberiam a natureza que os cercava. Falei para não se preocuparem, caso dormissem (era o temor de alguns).

Essa fora a última aula. Fizemos uma roda com os colchonetes e conversamos sobre o projeto e perguntei: Quais foram os pontos positivos e negativos do projeto?. Qual é a avaliação de vocês? Responderam: “as aulas foram muito boas”; “consegui perceber a minha respiração”; “entendi o significado da ioga para os indianos”; “a comercialização do tema ioga pelas academias”; “o quanto a ioga está fundamentada na cultura indiana e no hinduísmo”; “entendi as relações do vestibular e as pressões em torno do rendimento escolar”; “quem faz ioga tem que ter dinheiro”; “mudança de atitude”.

As pesquisas e as discussões mudaram o projeto, que tomou outras direções. A proposta fora estabelecida a partir da preocupação dos alunos com a carga de responsabilidades do vestibular. Os alunos precisavam de uma atividade corporal que amenizasse a euforia, a ansiedade e o excesso de estudos. Foi por isso que começamos o estudo da manifestação ioga. No início, alguns alunos tinham um determinado discurso, que foi modificado no decorrer das aulas, pois perceberam a importância da mudança no dia a dia. Entenderam as relações sociais e como trabalhá-las, a diversidade cultural, as relações de poder, o significado da ioga para os indianos, a relação entre as academias e a ioga. Perceberam que há atividades como massagem, meditação, ioga, porém, com alto custo financeiro. Na Índia e outros países as práticas são feitas por pessoas com poder aquisitivo menor. Ao seguirmos essa perspectiva cultural de educação física, deparamos com a construção coletiva dos conhecimentos. Aos poucos os estudantes perceberam que o ato de relaxar, na concepção de outras culturas, tem outros significados, significantes e signos. Não era apenas o ato de ficarem imóveis ou dormirem, mas representava um desenvolvimento físico, mental e espiritual daquela cultura. Não era apenas “o ato de relaxar”.

Durante o projeto, surgiram situações de aprendizado e ampliação de saberes. Sobre acender incenso, disseram: “no Ocidente é para sentir um aroma gostoso”; “no Oriente pode representar uma devoção, um pedido ou uma manifestação espiritual”. Nas pesquisas começamos a entender o modo de vida do povo indiano, algumas de suas crenças, roupas, religião, ioga e seus praticantes (os iogues), posturas da ioga para reverenciar a natureza...

Ao final do projeto, atingimos os objetivos propostos e colaboramos para a formação cidadã dos alunos.

Lutar é coisa de menina?

E. E. Marechal Floriano

Fernando Cesar Vaghetti

as

ensino fundamental no começo do ano letivo, identifiquei alguns conhecimentos e saberes que tinham relação com a manifestação corporal luta. Como ponto de partida para elaboração do projeto, fez-se necessário mapear o local em que a escola está situada, para depois iniciar o planejamento, com base nos dados do local, e poder inseri-lo nos trabalhos diários.

Antes de tudo, abordei sobre as lutas que ocorriam no cotidiano das crianças e pesquisei a história da escola e do bairro. Dentre as informações e diversas notícias, escolhi uma para que pudesse entender como a escola e a região foram constituídas.

A escola Marechal Floriano foi fundada em 1919. Serviu de abrigo para militares durante a Revolução Constitucionalista de 1932 e hoje é tombada como patrimônio estadual. Está localizada próximo da Estação Vila Mariana do metrô, zona centro-sul de São Paulo, região concedida em 1782 por sesmaria pelo governador de São Paulo à época (Francisco da Cunha Menezes) para Lázaro Rodrigues Piques, que situou essas terras entre o ribeirão Ipiranga e a estrada do Cursino. Inicialmente a região se chamava Cruz das Almas, em virtude das cruzeiras colocadas em determinados pontos marcando as mortes entre tropeiros e ladrões na luta por terras. Mais tarde, após diversas trocas, de Paraíso a Colônia terminou por denominar-se Vila Mariana, devido ao coronel da Guarda Nacional Carlos Eduardo de Paula Petit que misturou os nomes de sua mulher Maria ao de sua mãe Anna. Naquele tempo, o bairro era loteado em chácaras e sítios; no final do século XIX muitas linhas férreas foram construídas, proporcionando uma ligação maior entre os bairros vizinhos. O povoamento da região tornou-se maior e, em consequência, a industrialização aumentou por conta do Matadouro Municipal, que hoje acolhe a Cinemateca Brasileira. Surgiram as empresas, como as oficinas de Ferro Carril e uma fábrica de fósforos.

Segundo dados da prefeitura de São Paulo relativos ao ano de 2004, a região da Vila Mariana, incluindo os distritos da Saúde e Moema, possui uma população de 304.858 cidadãos, dos quais 52.943 são crianças e adolescentes, 170.154 são mulheres e 21.579 identificaram-se como negros e pardos.

O bairro possui muitos espaços públicos e privados ligados à saúde, lazer, entretenimento e educação – como o Teatro João Caetano, Biblioteca Viriato Correa, Cinemateca Brasileira, Hospital do Servidor Público Estadual, Hospital São Paulo, Parque do Ibirapuera, Centro Cultural Vergueiro –, clubes, academias de ginástica e lutas, bares e restaurantes, universidades privadas (Belas Artes, ESPM, Fapcom, Paulistana, UniFai), escolas particulares, estaduais e municipais e creches.

Muitos moradores rotulam o bairro de elitizado devido aos edifícios com linhas arquitetônicas modernas, casas e mansões cercadas, carros luxuosos, vilas fechadas, *shopping center*, restaurantes de diversas gastronomias, academias com infraestrutura moderna e centros de beleza.

As crianças da escola em questão, em sua maioria, residem na região. Famílias de bairros mais distantes, que optaram pela instituição, atribuem isso à facilidade de acesso, à grande malha de transporte público (metrô, ônibus e vans).

Como morador do bairro e ex-aluno da escola em que atuo, encontro com muita frequência os alunos, pais e responsáveis nas vizinhanças, e vejo alunos brincando e realizando práticas corporais na rua.

Mapeada a região, percebi que no entorno da escola existem muitos espaços públicos e privados em que as manifestações corporais são contempladas e, em muitos casos, as lutas estão presentes. Outro aspecto importante para entender a razão dessa escolha como foco do projeto foram os objetivos do plano de ensino. Um deles era ampliar e aprofundar o repertório de conhecimento sobre as lutas presentes em nossa sociedade.

O ano de 2007 era meu segundo ano de trabalho na rede estadual de ensino como professor efetivo, e tive dificuldades com a quantidade de alunos por sala, com o diálogo entre as crianças, e com os planos de ensino das 1^{as} a 5^{as} séries no ano anterior. Minha experiência se limitava à única escola privada na qual lecionara por 7 anos, sendo que, nos dois anos finais, trabalhava como professor de educação física e coordenador de práticas pedagógicas de ensino fundamental e médio.

O primeiro contato com a rede pública foi acompanhado de resistência por parte de crianças, professores, direção e coordenação, devido aos métodos adotados nas aulas. Também tinha minhas resistências quanto à situação nova e aos colegas. O conflito não era unilateral.

Passado o primeiro ano na nova instituição e por causa das diversas confusões em relação aos meus planos de ensino, fiz uma autoavaliação do trabalho desen-

volvido e percebi a necessidade de contemplar, também, outras manifestações da cultura corporal no currículo e não somente as costumeiras: esportes, jogos e brincadeiras.

Como já dispunha de conhecimento sobre as crianças, a instituição e a comunidade, resolvi distribuir algumas manifestações da cultura entre as séries escolares. Um detalhe, contudo, influenciou fortemente a escolha de lutas para as 3^{as} séries. No ano anterior, deparara com o problema de brigas nas turmas de 2^a série. Fui questionado pela direção e pais de alunos sobre as contendas durante nossas aulas. Tendo em vista que repensar a prática é algo importante para rever acertos e equívocos, senti que deveria prosseguir com o trabalho que focalizava as manifestações mapeadas no começo do ano letivo pois, em determinadas turmas, as aulas pareciam um simples passeio pelos temas, como um currículo turístico em que os assuntos são vistos superficialmente, sem ampliar nem aprofundar os conhecimentos.

Diante desse cenário superficial, queria mudar meus objetivos e contemplar os objetivos traçados no começo daquele ano letivo. Era preciso “ir mais além”. Decidi traçar um currículo sob uma perspectiva cultural e isso implicava dialogar mais com os alunos e sobretudo reconhecer a cultura deles no espaço escolar, incentivá-los a questionar o mundo e sua realidade, proporcionar condições para interferirem no cotidiano, construir identidades, mobilizar desejos, estudos, ampliar e aprofundar as manifestações corporais traçadas no mapeamento.

Como na região existem diversas práticas corporais que são manifestadas diariamente entre as crianças que estudam na escola, resolvi contemplar o estudo da luta durante o ano letivo de 2007 para as 3^{as} séries do ensino fundamental.

A forma como abordamos certas questões na escola e elaboramos os planejamentos permite-nos reconhecer como as pessoas pensam sobre as próprias experiências, como são formadas suas histórias na sociedade, incluindo os elementos conscientes e inconscientes, e as representações culturais dos indivíduos, construídas a partir de diversas experiências e da lida com diferentes discursos.

Eu poderia ter elaborado um plano estratificado, com aulas montadas dia a dia para ampliar os conhecimentos das crianças sobre lutas; contudo, minha intenção era quebrar preconceitos contra aqueles percebidos como diferentes e ajudar a formar futuras gerações dentro dos valores de respeito e apreciação da pluralidade cultural, pessoas que desafiam os discursos preconceituosos que constroem as diferenças.

Ao longo do ano, foram surgindo questões multiculturais e, como já comentei,

entender os significados que as crianças trazem a respeito das lutas como práticas corporais, foi de suma importância para a elaboração do plano de ensino. Algumas crianças já tinham vivenciado essa prática e diziam saber tudo. Outras não gostavam nem de comentar; na voz dos calados, luta não fazia parte do seu dicionário.

Acabei identificando que três turmas das 3^{as} séries possuíam distintos conhecimentos sobre as lutas, uma delas era a capoeira. De início, lancei uma pergunta a eles: o que são lutas? Queria avaliar, por meio das respostas, seus conhecimentos, com vista ao final do ano letivo também. Algumas crianças, de antemão, rebatendo e resistindo à atividade, disseram que não sabiam nada sobre lutas e que não iriam pesquisar. Lembrei-os de que poderiam entrevistar alguma pessoa da família ou amigo, em vez de pesquisar.

É importante ressaltar que mesmo quem diz que não sabe ou não quer fazer também está inserido na educação atual; mesmo negando e resistindo a certas propostas, esse aluno pode demonstrar sua forma de expressão.

Na aula seguinte, cobrei a pesquisa. Uns disseram ter esquecido, outros não responderam.

Na escola, às vezes valorizamos somente aqueles que demonstram afinidade com as atividades, os que são ajudados pelos pais, que possuem uma história de vida alinhada aos ditames da cultura dominante ou, de maneira paternalista, bajulamos indivíduos da população mais carente economicamente, promovendo exclusão e segregação entre as pessoas.

Tentando socializar as respostas, escritas ou verbais, comecei a registrar na lousa e reconhecer os conhecimentos que as crianças possuíam sobre lutas, e pedi que anotassem as ideias. Com isso, ao mesmo tempo que escrevia respostas na lousa, também dialogava com as crianças sobre o que tinham pesquisado: “Luta é briga, professor, é coisa de doido”. “Por que é coisa de doido? Quem luta é doido?” “É, professor, tem que sair sangue, os caras ficam se batendo”. Também disseram: “é um esporte”, “luta é bater, morder”, “tem que dar chutes e socos”, “cabeçada”, “defesa”. Começamos a fazer relações com o cotidiano, mapeando a ocorrência de lutas na região em que os alunos moravam e verificando se alguém já as praticava. A seguir, após esse mapeamento com referência à manifestação que seria abordada, realizamos uma votação para eleger qual delas seria contemplada no projeto. Os estudantes de uma das turmas mencionaram capoeira, judô, boxe, vale-tudo, ramanan, caratê e luta livre; essas modalidades foram votadas, para classificar a ordem em que as estudaria-

mos. A escolhida foi judô, portanto, começamos a planejar sua prática. Todos juntos, decidimos que precisaríamos estudar golpes, história, regras, uniforme, significado das faixas, pontuação e quem criou.

Diante de tamanha curiosidade, vale comentar que está cada vez mais fácil acessar informações, saber mais a respeito do que acontece no mundo, por intermédio das diversas mídias (televisão, internet, rádio etc.), porém, como essas notícias são veiculadas e postadas para a sociedade, elas também são motivos de questionamentos, e, quando as crianças levantaram aspectos sobre o judô, fui averiguar como se configurava essa manifestação.

Como até o momento não tinha proposto nenhuma vivência corporal, permanecendo apenas no campo das ideias, propus irmos à quadra; em grupos eles lutariam judô à moda deles. Notei que se formaram grupos só de meninos e grupos só de meninas, que disseram não se sentir confortáveis para realizar a vivência e não participaram. Enquanto os meninos se agarravam, chutavam e socavam, as meninas permaneciam sentadas. Além da vivência, havia solicitado que escrevessem como organizaram suas lutas, quais movimentos realizaram e o que acontecia durante a prática, para que depois cada grupo pudesse explicar como chegou à sua organização. Enquanto os meninos praticavam, as meninas permaneceram sentadas, algumas conversando sobre outros assuntos e outras tentando escrever sobre a luta de judô. Percebendo a dificuldade delas, me aproximei para ouvi-las: “Isso é coisa de menino, professor”; “menina não briga”; “por que não brincamos de pega-pega?”. Expliquei que naquele ano iríamos estudar lutas e que elas não eram só para meninos. Percebi aquela prática distante da vida das alunas.

Além de preconceitos e discriminações em relação ao gênero, notei também muitas confusões entre os meninos, que achavam que tinham que socar, chutar, “tirar sangue”, em analogia às brigas entre eles e porque lutar é coisa de menino”. Antes do início dos trabalhos não tinha pensado na não aceitação por parte das meninas. Não passara pela minha cabeça a possibilidade de essa manifestação cultural trazer problemas. Como introduziria a prática do judô no cotidiano das meninas?

Na aula seguinte, organizei uma roda de conversa na quadra e pedi que cada grupo explicasse o que fizeram da prática de judô. Os grupos dos meninos explicaram as suas formas de lutar judô, porém o grupo das meninas nada disse. É evidente, não se sentiam conhecedoras daquela prática, e, novamente, emergiu o discurso de que lutas eram coisas de meninos. No momento, não julguei pertinente discutir essa questão.

Segui o que eles pediram e fomos tentar organizar a prática como forma de entender o que esta prática representa, ou seja, realizar uma leitura da luta.

Resolvi pedir que duas crianças fossem ao centro e demonstrassem como era a luta de judô. Dois meninos se prontificaram e, no centro do “combate”, se empurraram, agarraram e chutaram, enquanto os demais permaneciam observando. Pedi para que parassem para entendermos o que estava acontecendo. Um aluno disse que aquilo não era judô e, acompanhado de um colega, realizou um movimento, que consistia em segurar a pessoa pelos braços e passar uma rasteira para derrubá-la. Esse garoto contou à turma que já praticara judô há um tempo, porém, não sabia muito mais do que aquele movimento. Pedi que os demais repetissem o movimento a fim de sentirem como se realiza um golpe de judô.

Reconhecer o universo cultural dos alunos, componente importante na prática pedagógica, é libertador e deve ser contextualizado na escola. Trata-se das vozes dos alunos. A “voz” refere-se à gramática cultural e à bagagem de conhecimento que os indivíduos utilizam para interpretar e articular a experiência. O conceito de voz é importante, pois alerta os professores para o fato de que todo discurso é situado historicamente e mediado culturalmente, e parte do seu significado deriva da interação com os outros. No entanto, se somente reconhecermos o que o aluno já sabe, podemos cair em um relativismo cultural, logo, precisamos ressignificar, ampliar e aprofundar, na escola, os conhecimentos e os saberes obtidos nas suas experiências.

Percebia-se a diferença entre meninos e meninas durante as aulas. Enquanto os homens exercem papéis viris, mostram masculinidade e força, as mulheres assumem posições secundárias a determinados assuntos, como as lutas por exemplo. Os discursos são formados em condições patriarcais; as mulheres são consideradas como do sexo frágil, aptas para exercer a função de dona de casa; nas aulas preferem práticas consideradas femininas, brincar de boneca ou pega-pega. A diferença estava ali marcada. Muitas mulheres que resistem a essa identidade são consideradas masculinizadas.

Dando prosseguimento, distribuí fichas que mostravam golpes de judô e pedi que realizassem uma leitura do texto e das imagens (todas diferentes). A atividade proposta consistia em analisar o golpe, descrever a técnica e imitá-la. Após a apresentação, expliquei que na maioria das vezes o nome do golpe do judô equivale ao movimento feito. Nas fichas os nomes dos golpes estavam todos em japonês, o que causou burburinho.

Nesse dia notei que, durante a aula, as duplas preservaram a igualdade de sexo.

Ocorre que não tínhamos colchonetes suficientes, por isso pedi que as crianças realizassem a prática sem o equipamento e tentassem vivenciar outros gestos típicos do judô, além daquele apresentado pelo colega. Além disso, que também pudessem conhecer os golpes desta luta construídos historicamente. Algumas meninas tentaram realizar a prática e disseram que era muito difícil. Algumas duplas de meninos também acharam difícil. Em resposta a essa constatação da classe, comentei que as pessoas que lutam judô passam muito tempo de sua vida praticando e treinando a luta, e que nas aulas a intenção não era formar lutadores de judô, mas que aprendessem a ler certas práticas presentes na cultura.

Após esta atividade de ampliação de conhecimento, disponibilizei um vídeo que mostrava como era realizado o golpe pelos atletas, solicitei que assistissem e fizessem relações com a vivência que foi estudada nas aulas anteriores. Se estávamos fazendo da mesma forma que o atleta fazia, como era o nome do golpe realizado no vídeo. Solicitei que fizessem comparações entre as fchas e as imagens. A turma comentou que alguns golpes mostrados não estavam nas fchas.

Para auxiliar a compreensão e leitura da luta de judô, indaguei-os como se atribuía a vitória no judô. Para as crianças ganharem a luta, era preciso jogar o oponente para fora do colchonete ou derrubar o adversário três vezes. Precisaríamos aprofundar mais esse conhecimento, por isso avisei-os de que não iríamos realizar a prática como os atletas do judô, mas tínhamos que entender como é que o judô foi construído historicamente e que existiam algumas regras para a prática.

Com essa informação, fomos até a quadra para realizar a prática como ressignificação dentro do contexto escolar. De momento, sabíamos que para ganhar a luta seria preciso tirar do colchonete ou derrubar três vezes o adversário. Sendo assim, as crianças realizaram a prática com este conhecimento estabelecido anteriormente.

Percebi que elas ainda tinham dificuldades, alguns davam socos e chutes. Indaguei por que agiam assim, se nas fchas não havia nada disso. Retomamos a vivência, dessa vez sem dar socos nem pontapés.

Foi preciso mostrar uma luta de judô entre atletas para que pudessem conhecer a luta, saber como se ganha, qual é o espaço físico adequado para a prática, se é preciso juiz, como se dá a pontuação. Levei-os até a sala de informática para assistirem a vídeos de lutas de judô. Ao propor essa leitura da prática, queria que fizessem relações com as questões de gênero encontradas no início do projeto; para tanto, escolhi vídeos com lutas de homens e mulheres. Até aquele momento a turma resistia em

entender que as mulheres também faziam parte dessa manifestação; para as crianças o judô era uma prática masculina e quando viram o vídeo em que duas mulheres disputavam um título olímpico, as crianças debruçaram-se sobre um conhecimento que até então não haviam “enxergado”, ou seja, que todos podem praticar lutas. Ao assistirem uma prática feminina, repensaram as questões de gênero e poder surgidas no início do projeto. Eles perceberam que a luta de judô não era um bicho de sete cabeças, que homens e mulheres praticam essa luta e que ela não é privilégio de uma parcela da sociedade apenas. E, mesmo assim foi preciso entender por que as mulheres disputavam entre elas e os homens, entre eles. A discussão sobre esse assunto vai além. O que fica claro nos jogos olímpicos são as diferenças culturais que precedem as situações históricas. O discurso masculino permanece. É mesmo que as mulheres participem dos jogos olímpicos, elas não podem competir com os homens, pois o que está marcado são as diferenças biológicas construídas ao longo do tempo. É preciso compreender que diversas práticas construídas historicamente nos mostram essa diferença marcante entre homens e mulheres; em igualdade de condições (de treinamento, por exemplo), não saberíamos quem se sairia bem durante essa prática.

Percebi que não bastava mostrar vídeos e outras mídias para as crianças, seria necessário discutir as questões que surgiam durante o projeto. No caso, fez-se necessário exibir um vídeo mostrando a prática do judô por mulheres, para o entendimento e aprofundamento das questões de gênero; a turma possuía uma ideia a respeito – a de que as mulheres não poderiam praticar nenhum tipo de luta e, mesmo praticando, não estão aptas a lutarem com os homens. Isso ficou patente quando discutimos outras lutas mapeadas no começo do ano letivo.

Mesmo desmistificando algumas das questões de gênero, ainda precisaríamos ampliar e aprofundar alguns conhecimentos da luta de judô. O envolvimento das crianças com a luta estava crescendo e seria necessário estudar como a prática se configurou ao longo do tempo. Enquanto assistíamos os vídeos, também questionava como é que as pessoas estavam lutando, se havia semelhança com o que estávamos fazendo e quais eram as regras. As crianças começaram a perceber que existiam regras na luta de judô que não condiziam com a luta que estavam realizando.

Como exemplo, na prática dos atletas, diversas vezes estes saem do tatame ou são derrubados várias vezes e, mesmo assim, não ocorre o final da luta. Outra relação importante que as crianças observaram foi que apareciam números e legendas; elas me perguntaram o que era aquilo e só disse que fazia parte da pontuação. Não queria

colocar muitas informações naquele instante. O importante naquele dia era que as crianças saíssem dali com dúvidas que teriam que ser descobertas mais adiante.

Resolvi, então, fazer uma apresentação sobre o judô, a partir de pesquisas feitas na internet, no site da Confederação Brasileira de Judô e outros, oportunidade de responder a alguns questionamentos referentes aos vídeos. Conteí a história do judô, como foi criado, onde surgiu. Ressalto que os alunos trabalhavam com uma ficha de registro em que escreviam, desenhavam e opinavam sobre as aulas. Esse material permanecia comigo para evitar perdas e extravios. Foi importante trazê-las em todas as aulas para que percebessem a continuidade dos trabalhos.

Em conversas informais, soube que uma aluna da 3- série já havia praticado judô. Convidei-a a levar seu quimono e faixas e que falasse das características da luta. Esse momento foi importante, pois uma menina que conhecia a modalidade estava ali diante da turma, confirmando que meninas também a praticam. Ao final do projeto, fomos novamente à quadra e realizamos uma luta de judô. Nesse dia, todos os conhecimentos discutidos durante as aulas estiveram em questão. A maioria dos estudantes participou, formaram duplas homogêneas e mistas, para que fosse possível perceber como cada um lutava, quem costumava vencer e qual seria a razão disso. E as regras estabelecidas pela sala foram travadas. Não estávamos ali para reproduzir a luta de judô segundo os discursos dominantes, mas para construir outras formas de praticá-la, onde as relações de poder se tornassem desestabilizadas de forma igualitária.

Sobre a experiência, apesar de terem quase a mesma idade e tamanho, os meninos ganhavam as lutas e foi necessário discutir por quê. Na opinião geral, eles têm mais força e intimidade com as lutas. Isso me levou a pensar que não podemos deixar passar algumas questões subjetivas que transparecem no entorno escolar. Era importante que a turma soubesse por que certas práticas favorecem determinados grupos.

Também realizamos uma avaliação ao final, para identificar o que aprenderam e o que não aprenderam sobre a luta, e como forma de saber quais caminhos poderiam ser traçados dali em diante. Vivemos em uma sociedade sexista, em que as mulheres foram e são muitas vezes subjugadas e excluídas de determinadas situações sociais e culturais. Apesar de o projeto continuar abordando outras modalidades de lutas listadas no mapeamento, julgamos que as turmas da 3ª série não conseguiram livrar-se por completo dos preconceitos iniciais. Essa é uma tarefa coletiva e não somente das aulas de educação física. Contudo, após muitas discussões, práticas, estudos, momentos em que as aulas não fúam ou ocorriam com tranquilidade, percebi, ao

final do ano letivo, que tanto meninos como meninas puderam se apropriar, ampliar e aprofundar seus conhecimentos sobre as lutas, e conseqüentemente, romper preconceitos que dizem respeito às diferenças notadas no início do trabalho, mediante uma efetiva e crescente participação de todos.

Todos podem fazer ginástica?

Colégio Maxwell

Marcos Ribeiro das Neves

Esse projeto teve início no segundo semestre do ano de 2008, em entrevista com a coordenação do colégio, no momento de minha contratação, quando foram levantados problemas que prejudicavam o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Uma das dificuldades encontradas era a rotatividade de professores, muito sentida pelos estudantes. Isso acontecia com todas as disciplinas, mas no caso da educação física as trocas eram mais frequentes.

Iniciei os trabalhos junto à turma da 7ª série lançando uma questão: qual é o conteúdo que vocês gostariam de estudar no semestre? Listei estas sugestões: esporte, dança, luta, brincadeiras ou ginástica. Os meninos pediram futebol, e as meninas disseram “não”! O diálogo foi pautado por discussões. Por que futebol? O que as meninas sentiriam se o professor aceitasse essa ideia? Uma das estudantes reclamou:

Toda vez que chega professor novo na escola, os meninos ficam infernizando para jogar bola e quando nós vamos jogar com eles, eles ficam rindo de nossa cara, e chutando a bola com força. E eles poderiam ensinar a gente, quais são as posições dos jogadores dentro do campo, ou organizar um seminário para nós estudarmos sobre essa manifestação.

Os meninos começaram a se posicionar, disseram que queriam jogar bola e que nossas aulas eram para isso, ou seja, eles tinham um certo fetiche²⁶ de aula como diversão e preparação para atletas. Dirigi-lhes a pergunta: Por que vocês acham que a escola é um espaço de se jogar bola? A resposta foi que não saíam à rua e a escola era a única possibilidade de realizar a prática. Insisti: E se vocês estivessem no lugar das meninas, quais seriam suas sensações? Um deles respondeu: “Não sei, só sei que essas meninas são ruins, não sabem jogar nada”.

As meninas, quando questionadas sobre qual manifestação iriam estudar, sugeriram ginástica artística e ginástica rítmica, o que foi prontamente rechaçado pelos

²⁶ Apropriei-me da noção de fetiche discutida pelo curriculista brasileiro Tomaz Tadeu da Silva, para quem o fetiche denuncia a ambiguidade das coisas.

meninos: eles não sabiam nada e na escola não teria espaço. Onde eles fariam essa ginástica?

Um garoto não sabia do que se tratava e pedi que alguém da sala contasse o que era ginástica artística. A resposta de uma menina foi: “É o que a Daiane dos Santos²⁷ treina e a ginástica rítmica é com as fitas”. A seguir pôs-se a dar sugestões: “na coreografia poderíamos usar a fita e diversos materiais alternativos, como garrafas e pedaços de cabo de vassoura, podemos trazer um CD com diversas músicas também”.

Para os meninos, ginástica era coisa de mulher, o negócio deles era jogar futebol: “Aula de educação física é para isso”. A turma sugeriu o estudo das duas manifestações, alguns acharam interessante. Um queria ir direto para a quadra e disse que não iríamos a lugar algum sem antes definirmos o que estudar no semestre. Os questionamentos nas aulas continuaram. Insisti: Como os meninos poderiam fazer para que as meninas melhorassem a leitura delas sobre o futebol? Poderíamos jogar no *videogame*?

Um garoto que passara as férias inteiras dentro de casa afirmou que não aguentava mais jogar *videogame*, outro, que não tinha o aparelho em sua casa, gostou da ideia. E como seriam as aulas? Eles definiram que poderia ser uma aula de futebol e outra de ginástica. Por fim, todos entraram em acordo e as meninas concordaram em participar.

Naquele dia, percebi que o currículo de educação física estava impregnado por manifestações hegemônicas masculinas, e os estudantes tinham dificuldade em visualizar dentro do ambiente escolar outros tipos de manifestações da cultura corporal. Se definisse que, nas aulas, abordáramos as duas manifestações, contribuiria ainda mais para as diferenças, então, optei por uma delas, e a Ginástica Rítmica Desportiva (GRD) poderia ser o primeiro passo para que a voz das meninas começasse a ser valorizada, e que isso seria bom para trabalhar as relações de poder e os problemas de preconceito de gênero identificados nos posicionamentos de alguns alunos em relação às habilidades demonstradas pelas colegas.

Definida a GRD, contei a eles qual manifestação iriam estudar naquele semestre. Foi então que emergiram várias manifestações sobre preconceito de gênero: “Ginástica é coisa de mulher, por que as meninas tinham falado de ginástica, deveriam ficar

²⁷ Daiane dos Santos, atleta gaúcha componente da equipe brasileira de ginástica artística.

quietas”. A partir daí, escolhi como tema gerador o questionamento: “Todos podem fazer ginástica?”; sendo a manifestação Ginástica Rítmica Desportiva nosso objeto de estudo. Para mapear os saberes dos estudantes referentes à manifestação, foram elaboradas estas perguntas: O que é ginástica? Quais são os tipos de ginástica? Qual é a diferença entre elas? Quais são os movimentos realizados na ginástica? Por meio das respostas, identifiquei que os estudantes pouco sabiam sobre a GRD, e que o maior ponto de contato que eles tiveram com ela deu-se através da mídia. Notei que o excesso de questionamento aos estudantes estava, de certa forma, contribuindo para o desinteresse do grupo.

Decidi colocar um tatame e convidei-os a realizar movimentos de ginástica e construir uma lista com os movimentos que surgiram. A turma realizou estrela, cambalhota, rolamentos, avião, bananeira ou parada de mão; algumas alunas fizeram movimentos de balé, mas não sabiam dizer o nome, alguns estudantes não se arriscaram e outros apoiaram os colegas durante sua movimentação.

No decorrer das aulas pude identificar uma aproximação entre meninos e meninas, não no sentido competitivo mas de cooperação. A partir dos movimentos já vivenciados e também sobre a representação que eles tinham da ginástica, pedi para explorarem os materiais característicos da GRD (fita, arco, bola e maças) dispostos na quadra de esportes. Todos se aproximaram do material com entusiasmo, as meninas pegaram a corda e a fita e arriscaram movimentos, os meninos se aproximaram da maça e da bola.

Depois dessa aula, pedi uma busca na internet sobre regras, nome dos movimentos, histórico e origem relacionados à GRD, entretanto, como nós estávamos trabalhando só com os movimentos, precisei romper com a ideia estruturalista de trabalho nas aulas de educação física. Por que trazer informações sobre GRD, se nós estávamos trabalhando os movimentos? Então, foram separadas as informações que iríamos utilizar em aula. Como os estudantes estavam tendo contato com a gestualidade da manifestação, históricos e origem ficaram de fora.

Em uma das vivências, depois da pesquisa na internet, surgiram narrativas de preconceito de gênero; um dos estudantes disse que realizar movimentos de ginástica com a fita era coisa de gay.

No decorrer dos encontros, comecei a aula falando sobre o trabalho, depois perguntei se haviam comentado sobre o projeto de educação física com alguém de fora da escola. Um menino disse que não era louco, os meninos iriam chamá-lo de *gay*.

Isso norteou uma discussão maior: o que é ser *gay*? Eles conhecem *gays*? Os *gays* sofrem preconceitos na sociedade? Que tipos de violência eles sofrem? Vocês acham certo essas pessoas serem discriminadas? Alguns meninos responderam que ser *gay* é homem namorando outros homens. É opção sexual. Homem beijar outros homens. Uma menina, por ter mais contato com a comunidade *gay*, disse que conhecia dois amigos que eram ótimas pessoas. Todos lembraram que na TV, em filmes e novelas se discutia em algum momento o tema homossexualismo.

Um aluno disse: “Muitos apanham na rua, as pessoas dão risadas deles também. Outro dia passou na televisão que bateram em uns *gays* até morrerem!”. Essa aula me possibilitou identificar preconceitos por parte dos estudantes e a mídia como colaboradora. A partir daí, organizei um material que pudesse discutir os problemas que nortearam as discussões. Escolhi dois textos; um abordava a lei de combate à homofobia, as mobilizações para a aprovação da lei e as reivindicações da comunidade GLBT,²⁸ o outro texto discutia a violência a um transexual brasileiro, espancado até a morte por jovens italianos ao negar relações sexuais de graça. Levei também um folheto com a reivindicação de um político que é contra a legalização da lei de combate à homofobia.

No começo do encontro, formei três grupos. Os estudantes tiveram que ler e discutir os textos e depois responderam estas questões: o que é homofobia? Quais eram as reivindicações da comunidade GLBT? Quais eram as reivindicações da lei? O que tinha gerado a violência contra o transexual? Comente o fato. Deem suas opiniões sobre a problemática.

Pensando sobre isso, pude observar que as informações organizadas por mim incitaram apenas uma discussão que pouco adiantou nos conflitos gerados pela manifestação. Precisamos estar alertas sobre as informações oferecidas aos estudantes; nesta experiência elas foram desnecessárias e pouco críticas, fato que a avaliação diagnóstica me permitiu constatar.

Decidi mostrar trechos de DVDs com movimentos básicos e uma apresentação oficial de ginasta, além de escolares realizando movimentos de GRD nas aulas de educação física.

Através de um questionário elaborado por mim, tiveram que identificar a gestualidade característica da GRD, como saltos, movimentos com as pernas e com os braços,

²⁸ *Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transgêneros e Transexuais*

giros, estrelinha, levantar um dos pés, cambalhotas, mortal utilizando as mãos como apoio no momento do giro, giros com fita, serpentina, espirais, lançamentos, avião, espirais com a fita e avião, cambalhotas lançando a fita para o alto, *flipper* girando o braço com a fita, passos de dança. E teriam também que identificar a gestualidade que consideravam indicadores da cultura *gay*; sobre isso disseram: “girar, pular e jogar a fita ao mesmo tempo, certos saltos que são muito livres e repetitivos, são coisas de *gay*”. Ao mesmo tempo ouvi narrativas como: “Não sabia que tinha ginástica assim na escola, os meninos fazem também; pensei que essas práticas só aconteciam em clubes, na escola pode ter?”.

Fiquei surpreso quando um dos meninos me disse que não faria apresentação nenhuma, que um professor de outra disciplina ficara sabendo do projeto de GRD e ridicularizara-os dizendo que teriam que fazer uma apresentação para a escola toda com a fitinha na mão. Isso me ajudou a identificar que atores presentes na escola também colaboram para que preconceitos apareçam, em nosso caso um professor que contribuiu para a reprodução de visões preconceituosas.

Durante o projeto fui chamado pela coordenadora do colégio para receber um novo estudante, que me disse já ter tido GRD na escola. Segundo ele, foi um pouco difícil, senti dificuldades ao manipular os materiais e ficava meio inibido perante os colegas com medo de errar, mas gostou muito de experiência. Convidei-o a relatar sua experiência de ginástica: “Tivemos a GRD, mas o professor trabalhou mais com as maçãs, e não tive minha sexualidade comprometida por fazer a aula!” Todo ano eles tinham contato com conteúdos diferentes, não era só jogar bola.

Continuei trabalhando com recursos de mídia, DVDs de GRD (com a vivência de outros materiais que havia na escola), e apresentações individuais e em grupos profissionais. Os estudantes tiveram que escrever sobre um tema que propus, para em seguida socializarem: Registrem movimentos e gestualidade que acharem interessantes para vivenciar. Analisem a formação da coreografia individual e em grupo, e façam algumas observações sobre seus elementos.

Graças a esse recurso pedagógico eles identificaram diversos movimentos que, dentro do ambiente escolar e de acordo com suas próprias condições, poderiam vivenciar, como saltos com corda aberta, saltos isolados, giro da corda com rotação de braços, saltos combinados, passadas duplas, saltos cruzados e de abertura, piruetas com lançamentos, balanços, pular dentro do arco, lançamentos com rotações, quicar a bola com as mãos e com os pés, equilíbrio, lançamentos, passar a bola pelo corpo

dando a impressão de que a bola fazia parte do corpo, fazer um chapéu mexicano e pegar com as mãos.

Em relação à apresentação, na individual o atleta ou aluno deve usar todas as partes do tablado realizando os movimentos, e fazer a apresentação de acordo com a música; em grupo, podem fazer todos os movimentos juntos, utilizar materiais iguais ou diferentes, jogar os materiais uns para os outros, ficar por todo o tablado. Tem que haver sincronia, formação de figuras, a música deve ser agitada, e precisam ficar o tempo todo em movimento pelo tablado; o uniforme tem de ser igual.

No final da aula, conversamos sobre a dificuldade que eu teria para conseguir os materiais e eles deram sugestões e se organizaram para trazer materiais, e isso me permitiu constatar a emergência de um trabalho em grupo.

Em outro momento, começamos a ensaiar coreografias e os estudantes teriam que montar as apresentações de GRD com os materiais que estivessem disponíveis em aula, pois tínhamos dificuldade de desenvolver o projeto devido à falta desses. O som, o aparelho de DVD e equipamento característico da GRD foram levados por mim. Como o grupo já possuía uma lista com movimentos da GRD, combinei que até o final da aula teriam de construir uma nova lista de movimentos para compor uma apresentação. Os movimentos da lista seriam aqueles já vivenciados e poderiam usar o material que achassem mais interessante e até trocá-los no decorrer da aula. Devolvi as anotações da aula anterior e cada um pegou sua própria lista e foi fazer a atividade com base nas próprias anotações.

Os meninos começaram a vivenciar a bola e o arco; as meninas se aproximaram da corda e da fita. Uma das estudantes ficou empolgada porque conseguira fazer alguns movimentos com a fita e foi falar para a outra. Também me chamou para ver o que estava conseguindo fazer. Entretanto, percebi que ao permitir que meninos e meninas vivenciassem a atividade separados, minha ação pedagógica estava fortalecendo as diferenças em vez de contribuir para dissipá-las.

Nessa ocasião perguntei-lhes como poderíamos fazer para construir uma apresentação de GRD em que as pessoas identificassem gestuais masculinos. Todos disseram que não havia problema nenhum, era só pegar os movimentos e transformá-los. Se por um lado os estudantes já conseguiam identificar o ambiente escolar como um espaço social diferente dos outros, que utilizam o esporte para competir e reproduzir o que já foi criado, por outro constatei um erro didático que fortalece as diferenças. Tratava-se de construir uma apresentação masculina e dizer que a GRD é feminina.

De fato é, mas isso acaba contribuindo para a representação hegemônica que a mídia constrói sobre a manifestação, que, a todo custo, não poderia ser naturalizada dentro do espaço escolar.

Para romper a representação que os estudantes tinham sobre a GRD como esporte de mulher, utilizei textos sobre o histórico da manifestação que haviam trazido no começo do projeto, e ficaram de fora porque naquele momento nos concentrávamos na gestualidade da manifestação. Esses textos contavam que a prática foi criada por um professor de educação física e que no Japão os homens fizeram algumas alterações para poder praticá-la.

Iniciei a atividade, questionando-os exatamente sobre isso. Para eles a GRD fora construída por mulheres. E acerca das mudanças até chegar à prática que conheciam, com os diversos materiais utilizados? Segundo o grupo, as mulheres colocaram música e os materiais como bola, fita, arco e maças.

Através desta ação pedagógica, o grupo descobriu que a GRD nasceu da ginástica artística, foi criada por um professor de educação física que incluiu materiais, música e outros elementos para que as mulheres pudessem praticar.

No Brasil, ela passou por alterações até ser chamada de ginástica rítmica. No Japão ganhou uma versão masculina em que os homens a realizam com outros materiais. Percebi como o discurso da classe sofreu uma hibridização discursiva.²⁹ Utilizando outro tipo de texto, e lembrando que a mídia reforça que a GRD é exclusivamente feminina, agora as crianças sabiam que não eram só as mulheres que a praticavam e que não foram elas que a inventaram.

Outro fato digno de nota foi o convite da coordenadora para organizar uma gincana em comemoração ao Dia das Crianças. Os alunos, em vez de aula sobre o projeto, participariam de uma gincana; imediatamente neguei, expliquei que isso não contribuiria em nada, na verdade atrapalharia, mas, por respeitar as definições do colégio, perguntaria aos estudantes o que achavam. Uma vez questionados, as meninas se posicionaram perante os meninos e disseram que queriam aula, ou seja, se elas sofriam com o poder que os meninos exerciam sobre elas, naquele momento conseguiam se

²⁹No entendimento do educador norte-americano Peter McLaren, hibridização discursiva é a possibilidade de construção de uma linguagem híbrida, ou seja, daquela que cruza as fronteiras culturais incorporando discursos múltiplos, reconhecendo a pluralidade e a provisoriidade de tais discursos.

posicionar melhor, fato que não foi constatado quando o conteúdo do currículo representava a voz dos meninos.

Durante todo o projeto notei a dificuldade que os estudantes tinham de se apropriar da gestualidade da GRD. Ao final de uma vivência, pedi para relatarem o que ocorrera, desde a montagem até a contribuição de cada um do grupo. Após a montagem, teriam que escrever e discutir os pontos que acharam relevantes. Eis um deles:

Bom, no vídeo que assistimos, os movimentos eram bem diferentes do que nós fizemos hoje, nós não fizemos nenhum movimento parecido com os do DVD, pois não treinamos muito com esse objeto, e fizemos uma apresentação diferente. Na nossa apresentação não teve sincronismo, e nem movimentos com a ginástica, fizemos movimentos do dia a dia, parecidos com os dos outros esportes, foram improvisados.

Depois desse relato, organizei uma atividade em que os estudantes tiveram que realizar movimentos da GRD com diversos materiais, para se apropriarem da gestualidade característica e construir uma nova apresentação; um estudante que estava com os dedos machucados ficou responsável pelo relatório da aula, que transcrevo aqui:

A apresentação teve saltos com corda, movimentos individuais, giros com a corda, mas faltou organização, houve muitas reclamações e falta de respeito com o professor; faltou diálogo entre meninos e meninas. Esses problemas fizeram com que a apresentação ficasse péssima.

Para que todos tivessem acesso à produção de relatos, o dispositivo de diferenciação pedagógica³⁰ foi organizado da seguinte forma: duas estudantes seriam responsáveis pelo relatório da aula, e o resto do grupo, pela apresentação. No final da aula, quando as meninas abriram para o grupo seu trabalho, os meninos reclamaram que

³⁰ Os dispositivos de diferenciação pedagógica, segundo o sociólogo britânico Basil Bernstein, concebem formas (materiais, estratégias de ação) que, respeitando, valorizando, potencializando interesses e características socioculturais dos alunos, conseguem desencadear aprendizagens significativas previstas no currículo.

elas não poderiam expor o nome de nenhum colega e não concordaram com o que tinham escrito. Foi aí que eclodiu uma intensa discussão. As meninas, afirmavam que só tinham relatado o que viram e mais nada mas, ao que parece, os meninos não aceitaram as colocações das colegas. Após o debate, o mesmo grupo procurou melhorar a apresentação, que foi assim registrado pelas meninas:

Hoje começamos bem, todos estão organizados, participando, montando movimentos, e trouxeram material. Eles estão conversando, nossa amiga está dando opinião e o grupo está se entendendo mais. Bom, há movimentos da GRD, isso que é o importante, a apresentação melhorou muito. Nossa opinião está dada. Já que a outra estava errada, a gente colocou como eles querem.

No momento da troca de papéis, ou seja, as meninas que relataram fariam a apresentação de GRD, o medo delas era que os meninos levassem para o lado pessoal, como haviam anunciado. Por isso, dividi o grupo de quatro estudantes em dois, ficando dois grupos para analisar as atividades, para depois confrontar os relatos e dar soluções aos problemas identificados.

Aproximei-me do grupo que construiria a apresentação para apoiá-lo. Percebi que a turma já não reclamava mais da GRD e que as relações de poder sobre gênero estavam se manifestando nos relatos e não mais na prática da atividade. No começo, as meninas ficaram um pouco nervosas com o grupo que estava registrando, a ponto de uma delas se aproximar e pedir para que seus componentes fossem justos.

Um fato importante que ocorreu durante a aula deu-se durante a montagem da apresentação. Um dos estudantes iniciou uma discussão, dizendo que queria realizar movimentos com a fita. De posse do material, executou gestos que ele mesmo, em outro momento, considerara pertencentes à cultura *gay*. Surpreendentemente, essa atitude não foi alvo de qualquer narrativa preconceituosa por parte da turma. Depois da apresentação, os grupos apresentaram os seguintes registros:

A aula hoje começou um pouco bagunçada e até agora o grupo não se reuniu. Mas estão começando a se reunir e aí vimos a apresentação. Depois de se reunirem para o ensaio, realizaram alguns movimentos de GRD. Hoje a aula foi paralísada por causa de

um acidente que a nossa amiga sofreu: a corda bateu no olho dela, mas logo, logo a aula será retomada para vermos a apresentação. As alunas começaram a “tirar” o jurado número dois.

A apresentação começou com muitos movimentos de GRD e está muito boa, todo mundo está de parabéns e, mesmo com os atrasos, ficou muito criativo, embora toda a confusão. Houve brincadeiras com a fita e um acidente inesperado, mas tudo ficou bem. Hoje a apresentação melhorou muito e ficou boa. Parabéns. A aula ficou mais ou menos, mas fizeram muitos movimentos da GRD.

No processo de construção da GRD, utilizei um mecanismo de diferenciação pedagógica em que todos tiveram de montar uma única apresentação de GRD; além disso, o grupo teria de definir suas opções levando em consideração o posicionamento de todos como acordo coletivo. Na lousa, coloquei o nome que eles teriam que elaborar para a GRD da escola, que o grupo definiu como GRD Maxwell.

Eles apresentaram os materiais oficiais, como fita, bola, arco e maças, e até cabo de vassoura, caderno de classe e bola de tênis. O grupo acabou definindo como material a fita e o cabo de vassoura. Para a avaliação final os alunos tiveram que optar por estas alternativas que ficaram expostas na lousa da sala: construção de um gibí, produção de um mapa com todo o percurso realizado pelo grupo (desde o começo do projeto) ou uma nova apresentação com filmagem feita por eles. O grupo escolheu uma apresentação com fita.

Durante a apresentação, o grupo elegeu uma pessoa que ficou responsável pela filmagem; mais tarde editaram a filmagem em grupo. Na última aula, eles entregaram o material e todos nós assistimos. Algumas observações: “Poderíamos ter feito melhor”, “os meninos poderiam ter contribuído mais com a apresentação”.

Por último, os estudantes foram questionados acerca da possibilidade de fazer GRD na escola. Responderam afirmativamente; mas um disse que preferia outras coisas, os demais componentes do grupo consideravam a atividade interessante.

Durante o projeto, pude perceber como as relações de poder se manifestam dentro do grupo e a importância de ter no currículo da educação física conhecimentos que fazem parte da cultura feminina. As meninas vinham mais dispostas para a aula, se posicionaram em diversos momentos e mostraram para a classe seus conhecimentos culturais.

Uma viagem multicultural através do basquete

E. E. Heidi Alves Lazzarini

Miguel Feth Júnior

Na E. E. Heidi Alves Lazzarini, somos dois professores efetivos que já estamos há cinco anos na escola. No ano de 2008, após uma reunião para discutir o planejamento da educação física, percebi que os conteúdos e a condução das aulas se repetiam invariavelmente. Isso estava gerando desinteresse e previsibilidade do componente curricular nos alunos e na comunidade escolar (direção, pais, coordenação). A falta de criatividade acarretou a desvalorização da educação física. Eram bem comuns as seguintes colocações com relação ao componente: “Ah! Na educação física, os alunos só brincam!” “A educação física só serve para cansar os alunos e eles voltarem para a classe menos agitados.” “Ainda bem que hoje o professor de ‘física’ não faltou, terei uma aula vaga.” “Oi, professor! Ainda bem que teremos ‘física’ hoje; trouxe minha bola de futebol.”

A escola está localizada na periferia da zona sul da cidade de São Paulo, tem 31 classes do ensino fundamental I e uma classe de correção de fluxo (PIC ou aceleração).³¹ O projeto foi desenvolvido com uma turma de aceleração, que contava com 25 alunos com idades entre 12 e 15 anos.

A escolha da turma deveu-se à visão multicultural na formação de uma cultura corporal, sob a perspectiva da pedagogia crítica (pós-moderna), isso porque as turmas de aceleração sempre levam a fama de problemáticas; não só pelo fato de contar com alunos com dificuldade de aprendizagem, mas também pelo fato de serem pré-adolescentes em uma escola onde a maioria está na infância.

O projeto envolvendo basquete surgiu por uma reivindicação dos alunos, porque a outra professora de educação física estava trabalhando o basquete com outras turmas da 4ª série. Nesse primeiro momento, senti o poder de um currículo visto pela maioria das pessoas como diretriz única, ou seja, um caminho sem desvios, onde quem tenta trilhar algo diferente é discriminado e colocado à margem, dando a impressão de que os que seguem uma rota alternativa não são competentes o bastante para seguir a trilha dita normal, ou ainda, na linguagem da educação, o caminho regular.

³¹ Turma com alunos que não alcançaram o nível mínimo de aprendizagem, ao final dos quatro anos do Ensino Fundamental I.

Após a reunião de planejamento, propus à outra colega que mudássemos o olhar de nossa disciplina sobre os alunos e também sobre o modo de conduzir as aulas. O costumeiro currículo com esportes, ou de brincadeiras tradicionais para as séries iniciais, fazia com que a visão de todos os atores da escola (direção, pais, alunos) enxergassem a disciplina como a hora de brincar dos alunos, onde pouco ou nenhum conhecimento era produzido durante práticas já tão conhecidas por todos.

Disse à colega de educação física que não seria simples, teríamos de nos preparar e ler artigos dos principais autores, tanto da cultura corporal como os que tratam de estudos culturais. Esse novo modo de dar aulas que iniciariamos causaria insegurança, pois quando se mexe em um quadro que se repete por anos e anos qualquer mudança gera incerteza.

Sentia-me confiante, lera durante as férias e estava ansioso para a volta às aulas. Confesso que antes desse desafio, após 14 anos de experiência na rede pública estadual de ensino, me encontrava desmotivado em relação às aulas, e isso diminuía meu rendimento. Havia deixado de lado aquele professor entusiasmado e criativo dos primeiros anos, e estava me transformando em um profissional “padrão” (dava as aulas e pronto), que tanto criticava quando ingressei no ensino público.

Como primeira atividade, fiz o mapeamento das práticas corporais dos alunos através de rodas de conversa e também com um questionário que alunos e pais deveriam responder. Lancei questões sobre experiências prévias com essa disciplina, e se em casa tinham o costume de vivências corporais e se conversavam sobre isso com os filhos. Após a devolução e correção com os alunos, listei na lousa todas as práticas corporais que estavam presentes nos questionários, lemos e separamos em categorias: esportes, ginástica e brincadeiras. As primeiras discussões acaloradas entre os alunos surgiram em torno das práticas corporais que eram consideradas esporte e brincadeira. Nesse ponto, eles estavam decididos a vivenciar algum esporte, porque nos quatro anos em que estiveram na escola pouquíssimas vezes tiveram chances desse tipo de prática. Partimos então para a escolha do esporte, e no primeiro momento o futebol foi o escolhido.

Na aula seguinte, após me preparar para começar a caminhada com o projeto sobre o futebol, uma aluna perguntou se poderiam jogar basquete. Mal começara o projeto e fui pego de surpresa, mas concordei. A resposta positiva deve-se ao respeito pela opinião dos alunos, e porque aquela seria a aula inicial do projeto sobre futebol, não custava nada começarmos outro esporte. Segundo a aluna que o propusera, o

basquete foi escolhido porque tinham visto a professora das outras 4^{as} séries dando basquete e queriam jogar também.

Percebi que a mudança de opinião se dera devido ao desejo de serem tratados como iguais, sem diferenciação em relação às turmas regulares da instituição. É claro que não mencionei esse fato, mas isso estava claro na expressão facial dos alunos, na ansiedade de serem ouvidos, e na oportunidade de serem corresponsáveis no processo de aprendizagem.

Resolvida a questão sobre o esporte iniciamos o projeto, que agora versaria sobre o basquete. Perguntei aos alunos o que sabiam sobre a modalidade para trazer à tona os conhecimentos hegemônicos, que em seguida seriam desconstruídos através da vivência prática. Minha intenção era mostrar que o basquete que eles viam na televisão e o que apresentariam na prática seria bem diferente.

Mesmo insistindo para que falassem, houve um silêncio total. Foi aí que vi a consequência de terem ficado quatro anos sentados nas carteiras escutando tudo de boca fechada; a insegurança de responder alguma coisa “errada”, o medo de ser ridicularizado pelo professor e, principalmente, o costume de não ter voz dentro da escola. Essas são marcas de um discurso dominante, onde o consenso é que os alunos não têm capacidade de ser sujeitos atuantes no processo educacional na própria escola; somente os professores são detentores dos saberes que devem ser válidos e transmitidos. Esse silêncio da turma é uma marca indelével de toda repressão sofrida durante a primeira etapa do ensino fundamental; essa é a característica marcante que sempre observei durante todos os anos atuando nessa primeira fase do ensino formal dos alunos. Confesso que fiquei muito preocupado, pois era fundamental ter a voz deles para o andamento do projeto. Em desespero de causa, pedi que realizassem uma pesquisa sobre o histórico da modalidade. Então deparei com mais uma barreira: onde encaixaríamos essa pesquisa dentro do projeto? Senti que estava caminhando sem rumo, porque o que me incomodava bastante era o silêncio dos alunos.

Feita a pesquisa, tentei conversar sobre o que eles haviam encontrado de curioso ou que despertara o interesse sobre o basquete. A resposta? Silêncio novamente. Por mais que eu tentasse argumentar que era hora de dialogarem sobre o projeto, não adiantou. Nesse segundo episódio pude perceber também que a turma esperava que todo o conhecimento e diretrizes do projeto partisse do professor, pois estavam acostumados a receber todas as informações prontas. Esses estudantes não eram incentivados a discutir nem argumentar os conhecimentos que partem do professor,

estavam habituados a aceitar tudo o que fosse dito e, indo ainda mais fundo, aprenderam a tomar a voz docente como verdade absoluta.

Pensando na falta de iniciativa dos alunos, resolvi mudar a estratégia, iria direto para uma vivência prática para que esta gerasse ao menos uma conversa sobre a prática. Dividi-os em cinco grupos para um basquete na quadra; durante a aula cada grupo teria uma função distinta, isto é, enquanto dois grupos jogassem os outros anotariam suas impressões para conversarmos nas próximas aulas. Quase não interfeiri nos jogos, mas filmei-os com a intenção de ilustrar as conversas futuras e pontuar alguns fatos. O registro não daria margem a dúvida e as discussões seriam mais ricas, porque não contariam apenas com lembranças individuais. Além disso, ele serviria como base para uma comparação entre o que eles imaginavam sobre o jogo e o que apresentaram de fato.

Levei a turma para a sala de vídeo da escola. Ao assistirem vi uma festa, risos, gritos e aplausos. Pedi que observassem que cada jogo tinha uma regra diferente e que escrevessem suas impressões, as regras combinadas entre eles e sobre o fato de terem se visto jogando na TV. O silêncio acabara. Fiquei aliviado que a estratégia dera certo; a partir desse dia as discussões começaram a acontecer durante as aulas, além da desconstrução efetiva do basquete e o início da construção de um novo jogo: “O Basquete da 4ª I”.

Na aula seguinte, relembramos o que tínhamos visto no vídeo e eles leram as anotações feitas durante a vivência e depois da exibição. Propus que comparassem os relatos e notassem a diferença dos textos feitos em dois momentos distintos. Sugeri que discutissem um pouco a questão das regras do basquete praticado por eles. Anotei na lousa as sugestões sobre o que deveria valer ou não durante a prática e eles elegeram as regras do basquete da 4ª I.

A partir daquela aula tínhamos regras que iriam reger os jogos durante as vivências. Elas eram a marca de identidade da turma porque foram construídas em conjunto. Os alunos se identificaram plenamente com o jogo; apesar de ser uma modalidade esportiva estabelecida, o basquete “deles” fora feito por “eles”. Além das regras resolvemos que durante os jogos todos teriam uma função definida: enquanto dois grupos jogassem, outro seria responsável pela aplicação das regras, e outro, pela fiscalização das regras, um anotaria as impressões sobre os colegas, e o último se responsabilizaria pelo tempo de jogo e o placar. Durante as aulas os grupos se revezariam nessas funções.

Depois de várias aulas de prática, reuni a turma para assistirmos às gravações dos primeiros jogos e dos realizados após a construção das regras. Para uma aula preparei um roteiro para que cada aluno pudesse anotar pontos a serem observados, por exemplo: Todos jogavam do mesmo jeito? Os grupos encarregados da fiscalização e aplicação das regras estavam sendo eficientes? Qual o sentimento em relação à sua participação nos jogos? Fiquei feliz com o resultado, notei que estavam começando a compreender e observar as participações nas vivências. Os posicionamentos emitidos confirmaram minhas suspeitas: “puxa, professor, quanta diferença”; “nossa, nem pensei que pudesse participar de um jogo assim”; “é legal”; “pareço até um profissional”; “tô gostando muito do basquete”; “onde é que posso jogar, professor?”.

Isso nos levou a mapear onde eles poderiam jogar basquete na região. Os resultados não foram muito animadores, pois não havia muitas opções além de um clube particular e um centro esportivo municipal que, apesar de gratuito, exigia gastos com o transporte, um impeditivo para aqueles alunos frequentá-lo. Com esse segundo mapeamento a turma começou a perceber a realidade social que a cerca, pois o discurso presente na escola é o de que todos são iguais e devem se enquadrar nas condições em que vivem, sem contestar, sem tentar superar as forças que as oprimem àquelas condições.

A partir desse fato a turma começou a pensar sobre a realidade da periferia de uma grande cidade, onde as oportunidades, principalmente em relação ao esporte, não são as mesmas das pessoas que vivem em uma realidade financeira superior. Conversamos e discutimos se existiam alternativas para a prática do basquete, além da quadra da escola. Alguém respondeu: “Na minha rua tem uma quadra e todo fim de semana alguns caras se reúnem para brincar de basquete com música”.

Perguntei se conheciam os jogadores, para que convidassem alguém do grupo a vir conversar comigo. *Streetball*,³² essa era uma grande chance de ampliar o projeto. Na semana seguinte, recebemos a visita de um componente do grupo de *streetball*. Conversamos, expliquei o projeto que estávamos realizando e meu interesse em realizar um evento, oficinas com toda a comunidade escolar e uma apresentação do grupo. Ele concordou desde que fosse em um final de semana, pois os garotos do

³² Modalidade de basquete diferenciada, pois as regras de pontuação não são as mesmas do basquete tradicional, além da dança e da música que são obrigatórias durante o jogo.

grupo trabalhavam. Como em nossa escola acontece o Programa Escola da Família³³ e a diretora estava a par do projeto que desenvolvíamos, só me restava organizar o cronograma do evento, que seria aberto a toda comunidade.

No sábado combinado, foram realizadas oficinas com as crianças do bairro, em que os componentes do grupo de *streetball* ensinaram truques com a bola de basquete, organizaram jogos e as pessoas da comunidade acabaram participando. A turma da 4ª I cuidava de grupos de crianças e participava das oficinas. Durante o evento houve uma agradável surpresa, que foi a participação de um grupo feminino de *streetball* da região. Ao final, os dois grupos jogaram e recebemos a visita de um DJ, elemento fundamental nos jogos.

Na aula após o evento, conversamos sobre o que havíamos realizado; a turma nunca imaginara ser capaz de participar e ajudar a organizar uma coisa dessas. Notei que mesmo que minha primeira intenção fosse ampliar o projeto de basquete consegui ir mais além, pois vi que a turma pôde se sentir importante pela comunidade escolar, e a autoestima de todos estava em alta. Fiquei feliz, pois aqueles que antes eram discriminados estavam realizando, fazendo parte de algo onde eles se sentiam importantes. A realização do evento contribuiu muito para a ampliação dos conhecimentos dos alunos, não só na prática mas também ao organizarem o evento; eles foram capazes de se superar.

Uma colocação, entretanto, nos levou a uma nova discussão: “Professor, foi mais *show* do que basquete”. A partir dessa observação, mostrei a eles um jogo da NBA e fiz uma pergunta: qual era a diferença entre o evento de *streetball* e o jogo da NBA que eles estavam assistindo?

Na preparação dessa aula, além da pergunta, a edição do jogo foi fundamental, pois mostrei a eles um pouco do que acontecia num jogo profissional, antes durante e depois da partida. Todas as aulas que envolveram o vídeo, além da preparação de um roteiro prévio para a observação dos alunos, baseavam-se em roteiros de, no máximo, 10 minutos de duração; por experiência própria, mais que isso e as crianças ficam agitadas e sem a concentração necessária para a tarefa.

Sobre o vídeo da NBA, os alunos no início falaram de tudo, ginásio, jogadores, público, mas provoqueei-os pedindo que se concentrassem nas semelhanças. Um per-

³³ Programa do Governo do Estado de São Paulo em que algumas escolas ficam abertas aos finais de semana, para a comunidade realizar atividades.

cebera que o basquete profissional também era um *show*, mas só para profissionais. Essa colocação foi o gancho para perguntar se o basquete poderia ser praticado por todos. Os alunos concordaram que era mais fácil jogar o *streetball* do que o basquete. Pedi que retomassem a pesquisa histórica que havíamos feito no início do projeto e vissem que a modalidade tinha nascido na Associação Cristã de Moços, ACM, e desde aqueles tempos o basquete não era para todos.

“Mas, professor, ninguém pode impedir que joguemos basquete.” Diante dessa constatação todos concordaram; propus que fizessem um pequeno texto coletivo, que ficou assim:

Nós, alunos da 4ª I, vivenciamos o basquete, conhecemos o *streetball*, e vimos que o basquete que aparece na televisão não é para todos, mas que nada pode nos impedir de praticar a modalidade, pois o *streetball* pode ser jogado em qualquer lugar, como o futebol de rua.

O projeto continuou, dessa vez, com um trabalho sobre a música da apresentação dessa modalidade, com a qual todos se identificaram – e começamos a caminhar pela cultura *rap*, pelo *hip hop* – pelas danças e movimentos dessa manifestação cultural tão marcante na comunidade. Minhas impressões finais sobre o projeto de basquete foram as melhores possíveis. Consegui conduzir a turma a lugares que nunca tinha imaginado: a organização do evento, a percepção dos alunos como sujeitos responsáveis pela produção de conhecimento e aprendizagem na escola, a tomada de consciência de que não devem permanecer passivos durante sua permanência na escola e, sim, posicionarem-se como sujeitos conscientes da realidade vivida. O entusiasmo dos estudantes tornou-se meu também. Acreditar e poder realizar o que parecia impossível foi gratificante para todos que participaram. Destaco, ainda, o fato de a turma começar a refletir sobre sua própria condição social. Tenho certeza de que esse foi o primeiro passo para a formação de um cidadão comprometido com a mudança.

O apoio incondicional da professora responsável pela turma, da direção e coordenação da escola também foi importante. Em todos os momentos, essa equipe mostrou-se disponível e colaboradora. Terminei este relato dizendo que o projeto foi o pontapé inicial de uma nova fase em minha vida profissional. Com ele me senti valorizado e novamente entusiasmado com a carreira e a responsabilidade de educar.

Os diferentes sentidos da capoeira

FIEB - EEFMT Maria Theodora Pedreira de Freitas

Ronaldo dos Reis

O início das aulas na unidade se deu a partir da substituição a uma professora. Ao assumir as aulas me foi entregue o plano de trabalho docente do ano de 2008, idealizado entre os professores no início do período letivo; mesmo tendo conhecimento da forte representação esportiva presente em nossas aulas de educação física, foi possível, com o apoio da coordenação de área, desenvolver atividades que permeassem uma perspectiva cultural com base nos objetivos gerais propostos pelos professores, temáticas relacionadas a gênero e influência da mídia no cotidiano esportivo, que se faziam presentes, haja vista que no trimestre anterior fora desenvolvido um projeto sobre os jogos olímpicos.

A Unidade Escolar está localizada em Alphaville, distrito do município de Barueri, São Paulo, onde, em relação às demais escolas do município, se encontra uma realidade diferente, pois é administrada pela Fundação Instituto de Educação de Barueri, Fieb – autarquia considerada pelo MEC, em 2007, uma das melhores escolas do país. Na região encontramos uma representação esportiva muito forte; o time de futebol da cidade, o Grêmio Recreativo Barueri – conhecido como GRB – tem se destacado nas competições disputadas nos últimos anos; o clube tem investido em escolas de esportes, com apoio da Prefeitura Municipal, destacadas em jornais locais devido aos resultados conquistados em âmbito nacional pelas equipes de futebol, ginásticas artística e rítmica e pelo desenvolvimento de um núcleo de detecção de talentos esportivos sob o *slogan*, “GRB formando atletas cidadãos”.

Após uma análise da proposta elaborada pelos professores, verifiquei quais eram as representações que os alunos tinham adquirido em outros trimestres e durante sua escolarização em relação à educação física. No primeiro encontro, foi sugerido que em grupos a turma elaborasse uma apresentação sobre suas representações dessa disciplina. Como temática os alunos escolheram: esgrima, *kung fu sanchou*³⁴ e capoeira. Após a apresentação da temática elaborada por eles, abríamos uma roda de

³⁴ *Sanchou* é um estilo de *kung fu* praticado com equipamentos de proteção devido à intensidade dos golpes: socos, chutes, cotoveladas, joelhadas, golpes de projeções e finalizações permitidas em luta de solo.

conversa para identificar as representações que adquiriram durante sua escolarização na educação física.

A esgrima, os alunos afirmaram, surgiu porque uma professora pedira um trabalho sobre modalidades dos jogos olímpicos no trimestre anterior; eles a conheceram e gostaram, não conheciam locais onde praticá-la mas sabiam que existiam diferentes “espadas” para sua execução. Eles utilizaram “bastões de ginástica”; os outros grupos compararam o peso desse material e o da espada de esgrima e comentaram que se as meninas utilizassem bastões poderiam ficar sujeitas a lesões.

O *kung fu sanchou* foi apresentado, pois um garoto da classe já o praticava. Esse mesmo aluno comentou que se tratava de uma das modalidades que foram se constituindo como estilos de *kung fu*, tais como garra de águia, tigre, entre outros. O *sanchou*, segundo ele, é uma espécie de vale-tudo, onde pode se aplicar golpes de impacto e de projeções utilizando mãos, pés, tronco, cabeça. Na demonstração vimos golpes de ataque e contra-ataque, com algumas projeções que caracterizavam a prática. No final da apresentação eles perceberam que a modalidade tem suas regras e há campeonatos. Fomos informados que havia competições no Brasil, e que na China os campeonatos mundiais são realizados no chamado “templo do dragão” e são aparentemente mais violentos do que nos demais países. Algumas meninas questionaram também sobre a presença feminina nessa prática, pois é uma luta agressiva, mas ficamos sabendo que meninas também treinam e vão até para campeonatos.

Na vez da capoeira, disseram que nascera entre escravos e se tratava de um tipo de dança que se assemelhava a uma luta, em que se utilizavam instrumentos musicais para fazer a roda, onde aconteciam os “confrontos”. Os movimentos foram realizados sobre o tatame e, com os alunos dispostos em círculo, vivenciamos o que o grupo afirmou se tratar da característica principal da capoeira: a roda. No final as questões foram: as diferenças entre o custo do equipamento da esgrima e o da capoeira, se existiam competições, como no *sanchou*, que grupos sociais praticavam, se meninas eram adeptas e como a sociedade a enxergava.

Percebi o interesse da turma em estudar alguma daquelas práticas. Todas as modalidades de lutas apresentadas tratavam-se de práticas culturais, que poderiam influenciar grupos sociais de diferentes maneiras. Nossa proposta de aula seria encaminhada nesse direcionamento, e tentaríamos identificar algumas das construções sobre as modalidades e suas legitimações em relação às aulas de educação física. Ficou definido que abordáramos o assunto lutas, o que deixou a sala aparentemente em-

polgada, fato evidente nos comentários: “até que enfim um professor que não vai dar a bola para a gente jogar e pedir trabalho para dar nota, porque precisa dar nota”; “entra ano e sai ano, e os professores começam o ano com uma atividade diferente e depois passam para o futebol”; “tem um monte de material na sala de educação física, poderíamos treinar boxe”.

No começo de nossas atividades, perguntei como eles definiriam as lutas. As respostas não eram aprofundadas: respeito, regras, rivalidade, combate, pontos. Isso me fez questionar como era a contagem de pontos na capoeira. Um aluno disse que como capoeira era dança não havia pontuação, isso gerou discussões até que foi sugerido que a estudássemos. Alguns se negaram dizendo que não iam gostar e que não iam ficar virando de ponta-cabeça como macacos. Diante disso, procurei explicar um pouco mais sobre a proposta das aulas e de qual ideia de educação física estaríamos tratando em nossas aulas; e que a vivência corporal só seria uma ferramenta para entendermos alguns referenciais que encontraríamos durante o período que durasse a temática. Um pequeno grupo sugeriu que estudássemos boxe, pois já tinham luvas, manoplas etc. Ficou decidido que conversariam entre si e decidiriam a temática para iniciarmos as aulas.

Na semana seguinte, a escolha foi estudar a capoeira porque acharam que seria mais interessante. Um aluno, entretanto, perguntou se não seria possível unir boxe e capoeira. Respondi que talvez fosse possível, mas que em alguns momentos nos atrapalharíamos no percurso; poderíamos depois da capoeira estudar a temática do boxe, e tentar estabelecer relações entre as duas práticas.

Como a temática eleita foi capoeira, pontuei alguns temas para nossas aulas: como seria a participação feminina, como a mídia e a sociedade enxergavam essa prática, tudo isso atrelado à proposta da disciplina no Plano de Trabalho Docente. Expliquei que as vivências corporais serviriam mais para despertar a curiosidade do que, propriamente, torná-los praticantes; que não seria necessário executar com perfeição os movimentos, pois nem a própria prática da capoeira pede isso, mas a inversão de determinadas lógicas propostas pela sociedade.

Comentei sobre o processo histórico que se deu de sua origem até os dias atuais e coloquei os temas para conversarmos na semana seguinte. A sequência de estudo foi: levantar os tipos de capoeira mais conhecidos e os que surgiram na roda de conversa – capoeira regional, capoeira angola e capoeira contemporânea.

A partir das pesquisas na internet sobre a capoeira regional, encontramos as se-

quências idealizadas por Mestre Bimba (idealizador da capoeira regional e o maior nome da modalidade até os dias de hoje). Como ninguém conhecia os movimentos de capoeira, estimei os alunos a vivenciar seus movimentos e sugeri que tentássemos fazer as sequências que Mestre Bimba propôs na década de 1930. Eu sugeri que refletissem sobre o nome dos movimentos – martelo, bônção, arpão, armada, negativa, queixada, meia-lua de frente, meia-lua de compasso, aú, entre outros. Vivenciamos como funcionava a escola de capoeira de Mestre Bimba, onde, após as sequências, os alunos jogavam ao som do berimbau e participavam da formatura recebendo lenços, semelhantes às cordas e cordões utilizados na atualidade e que seriam mais bem abordados na capoeira contemporânea. Acredito que esses foram os momentos mais importantes das aulas, pelas relações estabelecidas com a prática da capoeira e o pensar, como praticante da modalidade, as referências que as pessoas têm da capoeira.

Devido aos comentários – “Será que a queixada tem esse nome porque é um golpe que acerta o queixo?”, “e a meia-lua de frente?”, “a meia-lua de compasso tem esse nome por parecer um compasso?”, “preciso fazer a estrelinha para os dois lados?”, “o martelo lembra uma martelada”; “se o golpe pegar, o que acontece?”, “na negativa posso derrubar?” percebi que os alunos estavam presos à vivência motora. Esse foi o mote para a conversa sobre as práticas africanas, como a bassula, cabangula, ngolo (angola), moringue (Moçambique), ladja (Martinica), que tinham movimentos semelhantes mas com outros nomes, como pudemos confirmar em pesquisas na internet.

Ao abordarmos ritos na capoeira do Mestre Bimba, também surgiram comentários como: “A capoeira é macumba?”; “por que usam os tambores e ‘aquele negócio’ que se bate com a madeirinha”; “capoeira é dança?”; “tem que dançar de branco por causa dos negros?”.

Pensei em realizar desconstruções de preconceitos; afinal a capoeira abordada em aulas de Educação Física de certa forma é assunto recente, e decidi começar pelo batizado,³⁵ onde o aluno novato recebe seu apelido e se insere no grupo, passando a ser chamado pelo codinome. Aproveitei para estabelecer relações com o costume de

³⁵ Mestre Bimba, idealizador da capoeira regional, introduziu determinados ritos na prática da capoeira, dentre eles o batizado, que se tratava de apelidar os alunos novos na primeira vez que jogavam na roda de capoeira, jogo que acontecia com um de seus alunos formados. Na academia desse mestre existia também a formatura; o aluno depois de um período de treinamentos recebia seu lenço, muito semelhante ao da prática da capoeira atual, que usa cordões e cordas em um rito que também recebe o nome de batizado.

apelidar os amigos em alguns grupos sociais. Ao comentar sobre os instrumentos, expliquei que Mestre Bimba (adepto do candomblé) retirou da capoeira o atabaque, por considerá-lo um instrumento sagrado.

Os alunos demonstraram curiosidade a respeito das cores dos lenços³⁶ e a relação com os orixás; um aluno respondeu prontamente: azul, Logum; amarelo, Oxum; vermelho, Ogum; e branco, Oxalá. Isso causou surpresa; ao perguntarem sobre as relações entre a religião e a capoeira, preferi saber o que pensavam sobre o assunto e questionei a atitude de Mestre Bimba, retirando o instrumento “sagrado” do candomblé da prática “profana” da capoeira. Ouvi um comentário estabelecendo uma relação interessante sobre o assunto: “Quem tem religião é a pessoa não o esporte; veja o Kaká, futebol não é de crente e ele joga”. Terminamos a vivência sobre a capoeira regional com um questionamento sobre as relações entre a capoeira e a religião. Propus que refletissem sobre o que nos levava a estabelecer essa relação e que buscássemos informações sobre a capoeira angola. Ao longo do projeto, abordamos a capoeira angola passando por algumas vivências de movimentos e relacionando os instrumentos com o da capoeira regional do Mestre Bimba. Conversamos sobre as semelhanças e diferenças; antes dele, a capoeira era chamada simplesmente de capoeira, vadiação etc., somente mais tarde surgiram a capoeira regional e angola. Emergiram, também, comentários sobre as semelhanças dos movimentos, pois a turma afirmava não encontrar muitas diferenças entre a regional e a angola.

Chegamos à conclusão de que era possível notar ritmos mais lentos, toques nos instrumentos e nomes diferentes em alguns golpes. A curiosidade do grupo foi despertada por causa de um vídeo do Youtube que se tratava da chamada.³⁷ A partir dele estabelecemos a relação da capoeira com a dança e, novamente, a religiosidade afro-brasileira. Essa conversa possibilitou aos alunos descobrirem que na capoeira angola a chamada é um golpe, uma armadilha para enganar o jogador que muitas vezes não

³⁶ Na academia de Mestre Bimba, na formatura, os alunos recebiam lenço representando seu grau de posicionamento no grupo social, azul (primeiro lenço, formado); amarelo (segundo lenço, especializado); vermelho (terceiro lenço, especializado); branco (quarto lenço, do “mestre”, visto que apenas o Mestre Bimba era considerado pela titulação, na época, e poucos de seus alunos chegaram a esse nível no Centro de Cultura Física Regional, a academia de Mestre Bimba).

³⁷ Momento no jogo de angola em que ocorre uma parada momentânea para que aquele que chama o “adversário” se mantenha em posição de ataque, tentando, parado, ludibriar o parceiro para que este caia em sua armadilha e seja surpreendido por um golpe.

domina os fundamentos do jogo.

Ao tomarmos conhecimento de um evento de capoeira, definimos que seria interessante ir e vivenciar esse momento para relacioná-lo à nossa prática das aulas; novamente pedi que fizessem uma pesquisa para compreendermos um pouco mais sobre a temática.

No relato da capoeira contemporânea falamos de suas diferentes formas: capoterapia, hidrocapoeira, aerocapoeira, capoeira fit; um dos estudantes afirmou ter visto, também no Youtube, a capoeira *fight*, uma espécie de vale-tudo com golpes de capoeira. Resolvemos acessar o link e vivenciar a modalidade a partir do referencial que já possuíamos. A classe notou que alguns movimentos se assemelhavam aos da ginástica localizada, e talvez esse fosse o motivo de tantas academias oferecerem a prática da capoeira no final das décadas de 1980 e 1990. Fizemos algumas reflexões sobre a mercantilização dos produtos na capoeira contemporânea, com uniformes, cordas, CDs DVDs e revistas, que além de divulgá-la geram receita para os grupos e associações de capoeira; e sobre seu tombamento como patrimônio imaterial da cultura brasileira, assim como o samba e o acarajé, o que fez toda diferença para esses dois outros patrimônios. Sugeri que ao final da aula fizéssemos o que caracterizava a capoeira, com a roda e os movimentos, e a seguir, um relato de impressões.

Tentando retomar a proposta inicial do projeto, questionei-os sobre a participação feminina. Elaborei um roteiro para entrevista e entreguei-o para que, no evento, pudessem abordar os capoeiristas e, se possível, com recursos como gravação em MP3 ou filmagens com câmera digital. Acredito que falhei quando não construí coletivamente o roteiro, mas muitas vezes os estudantes não o seguiram, o que tornou a experiência mais rica. Expliquei alguns códigos dos eventos de capoeira que poderíamos tentar identificar, sugeri que não tentassem entrevistar os capoeiristas em momentos inoportunos e aproveitassem ao máximo o momento das entrevistas. Assistimos, então, ao documentário “Capoeira: no fio da navalha”, produzido pela ESPN Brasil em 1997, selecionado em função da sua excelente abordagem da temática.

Quando os alunos estabeleceram relações ao que já estudáramos, fizemos uma mesa-redonda e apresentei-lhes um trecho do documentário “Capoeira em cena” (TVE Bahia, 1982), que mostrava opiniões de mulheres sobre a participação feminina na capoeira, o preconceito na época e a aceitação, atualmente, pelo menos na visão delas. Lancei a pergunta: Como é hoje? Para os meninos, as meninas têm o mesmo espaço e até jogam futebol com eles. Um garoto questionou por que alguns berimbaus

são pintados e outros não. Comentei o discurso de Mestre Bimba, no DVD, sobre a confecção do instrumento e pedi a opinião do aluno. Na entrevista o Mestre Bimba afirmou que o berimbau não pode ser colorido, visto que esse era feito pelos angolas para enganar os turistas.

Falamos também das relações de poder exercidas nos discursos dos mestres de capoeira, sempre afirmando que seu grupo de capoeira é o melhor, estabelecendo relações de conflito entre as práticas, angola/regional, tradicional/contemporânea, transformando a modalidade em um campo de conflito de interesses e utilizando projetos pseudossociais para “demarcar” território e aumentar os componentes de suas associações.

No dia combinado, alguns alunos foram ao evento de capoeira, no qual ocorreu o batizado de capoeira, e estavam presentes capoeiristas de diversos estados. Eles realizaram as entrevistas. Os mais comprometidos com o projeto se deslocaram até a roda de capoeira, antes do batizado, na qual não estive presente, e afirmaram ser possível estabelecer relações com as reflexões das aulas, observando a participação feminina. Repararam também um caso de violência sem sentido, muitas vezes ocasionada por um golpe aparentemente sem a intenção de atingir o capoeirista; nessas ocasiões era encerrada a apresentação, sempre com a intervenção do mestre ou responsável pela roda, que orientava para que isso não se repetisse.

No batizado no qual me comprometi em acompanhá-los e ajudá-los na aproximação para as entrevistas com os capoeiristas, muitas vezes os alunos saíram do roteiro solicitado demonstrando a ampliação das possibilidades de aprendizagem a partir do saber popular, construindo diferentes possibilidades de reflexão a partir da realidade da capoeira e da escola.

Apresentaram as entrevistas aos colegas, acompanhadas das questões sugeridas no roteiro de entrevista: fale sobre a capoeira na atualidade. Dê sua opinião sobre a presença feminina e fale o nome das mestras de capoeira que conhece. Fale sobre como você vê a abordagem da capoeira na mídia e o que é a capoeira.

De forma geral, os alunos entenderam as transformações sociais da capoeira desde sua origem, e sobre a maior difusão da capoeira conhecida como contemporânea, sem que a regional ou a angola caíssem no esquecimento. Foi enfatizada a presença feminina, que além da participação na capoeira, tem ganhado força em outros espaços, sendo fundamental, segundo alguns entrevistados, para seu crescimento. Em relação à mídia, disseram que muito ainda deve ser feito, visto que no exterior é mais

difundida e no Brasil só se divulga quando alguém famoso está participando, ou é vista de forma massificada, deixando de lado valores essenciais. Para os entrevistados, a capoeira era: luta, dança, esporte, lazer, instrumento para educação, malandragem, fonte de renda, cultura, folclore, fonte de energia, estilo de vida, complemento da vida, e um deles frisou: “É a minha vida”.

Decidi apresentar-lhes um documentário da TV Cultura de São Paulo, com informações sobre a transição da capoeira do Brasil para o mundo e suas idas e vindas (“Mandinga em Manhattan”, docTV, 2007), e o relacionamos a tudo que fora comentado nas aulas. A classe pôde identificar a participação feminina, as relações de mercantilização de produtos relacionados a essa prática, as relações exercidas através de campeonatos internos de grupos e associações, que tentam ampliar o número de praticantes usando estratégias de *marketing*.

Para concluir o projeto, os alunos deveriam organizar, em grupos, um texto contendo todos os elementos estudados, as vertentes da capoeira (regional, angola e contemporânea), as entrevistas com capoeiristas, as representações das pessoas sobre a capoeira e, por fim, as conclusões sobre a prática estudada. Atribuiríamos um conceito pela atividade, mas ressaltei a importância de analisarmos diferentes pontos de vista sobre um assunto e tentarmos entender o que levaria a essas conclusões. O material também me serviria como avaliação sobre a realização do projeto.

Encontrei relações importantes, dentre elas:

Obrigado, professor, por nos mostrar uma diversidade e uma realidade ao mesmo tempo tão longe e tão perto de nós. A experiência foi válida e até divertida, em todos os aspectos, muito rica e esclarecedora, acerca de nossa própria cultura. Foi um trabalho que nos envolveu; aprendemos muito e gostamos demais.

Ao longo dos anos a capoeira vem se modificando e se atualizando. Antigamente, a presença feminina nas rodas era quase inexistente e hoje a mulher ganhou espaço nessa prática e temos várias mestras dando aulas. No entanto, com toda essa evolução na capoeira, algumas pessoas ainda alimentam um conceito ruim em relação à prática. Pessoas de todo tipo de classe social dividem opiniões a respeito da capoeira, que tanto conquista o mundo. Alguns dizem ser jogo, brincadeira, outros afirmam que é luta. O significado da capoeira sempre será um enigma. Mas o que se pode afirmar é que é uma arte cultural e, independente de opiniões, acreditamos que a capoeira deve e tem o direito de ser respeitada

como patrimônio da nossa cultura, pois ao longo de anos ela vem nos encantando com sua malandragem, estilo “largado” e sem reservas. Falar sobre capoeira é um assunto muito polêmico, pois as opiniões diferem completamente umas das outras. Mas seja dança, seja luta, devemos respeitar a capoeira; afinal, é uma das culturas mais antigas do país.

O esporte capoeira, para nosso grupo, é uma mistura de luta com dança, além de ser uma [representação da] cultura brasileira através dos escravos do nosso país. Em nossa opinião deveria se tornar um esporte olímpico, porque é muito interessante, uma mistura de música, dança, luta. Não é esporte nada violento e não prejudica quem o pratica. Ela é uma verdadeira arte corporal.

A capoeira se estabeleceu durante as aulas com uma prática que pode contribuir com uma perspectiva democrática da educação física, onde o saber popular e a resistência dos grupos culturais corroboram com as reflexões sugeridas em aulas. Pudemos encontrar, no período em que desenvolvi o projeto, relações de gênero, classe e religião, ampliando o olhar sobre a prática social. Algumas representações foram construídas, reconstruídas e, em muitos momentos, transformadas devido à complexidade dos assuntos abordados.

O projeto em si não está encerrado; entendido como uma contribuição para as aulas de educação física do ensino médio, a partir da tematização de uma manifestação cultural significativa por sua origem e preceitos se distanciarem de uma prática monocultural e etnocêntrica. A maior contribuição se deu na ampliação do capital cultural dos alunos, com base nas diferentes vivências propostas pelo professor e por ele mediadas.

Um passeio cultural pela ginástica

EMEF Pedro Teixeira

Sílvio Sipliano da Silva

No ano de 2008, mudei de unidade escolar em função do processo de remoção. Ao chegar à nova escola, comecei a mapeá-la, principalmente a cultura de educação física existente. Rapidamente, percebi uma prática pautada no desenvolvimento das modalidades esportivas, principalmente futebol e vôlei. Focalizei meus esforços no encontro pedagógico, um momento em que todos os professores da unidade escolar reúnem-se para discutir a elaboração do projeto pedagógico (documento que orienta as ações educativas para o ano letivo). Com base em uma plenária geral, congregando todos os professores das diferentes disciplinas que compõem o currículo, são delineados os pressupostos que vão orientar o projeto pedagógico da unidade e, em uma plenária menor, ocorrem as discussões em grupos separados por disciplina. A educação física também deve atuar nessa discussão, considerando sua inserção no currículo escolar como componente obrigatório. Tentei uma aproximação dessa disciplina com os demais componentes curriculares, com vista a um trabalho coletivo a partir dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação.

Para ilustrar o contexto do trabalho e melhorar as condições de leitura, cabe ressaltar que a proposta do município contribui para a reflexão e o debate sobre a necessidade de inserir todos os alunos da rede municipal em uma comunidade de leitores e escritores, desenvolvendo para isso as habilidades exigidas para o domínio da linguagem escrita, cabendo à educação física, nesse cenário, a leitura, a escrita e a interpretação do patrimônio cultural corporal.

Apesar da existência desse referencial, no momento do planejamento das ações didáticas persistia o distanciamento dos pressupostos que poderiam nortear os trabalhos. O fato de os professores alegarem desconhecimento dos documentos oficiais já denunciava uma questão bastante séria: a elaboração de um currículo oficial não se traduz em garantia de apropriação das suas intenções e meios, nem garante a incorporação das concepções que congrega. Talvez isso ocorra devido à falta de participação dos docentes na discussão e elaboração da proposta.

Ao analisarmos preliminarmente a situação, inferimos que é muito difícil a adoção de qualquer iniciativa curricular dentro desses parâmetros. Percebemos, também, que os efeitos são cruéis, particularmente com professores e alunos. Ou seja,

num exercício de reflexão, vamos notando como as práticas instituídas vão formando as pessoas, fazendo com que elas não se permitam experimentar outras possibilidades, insistindo nas posturas e posições assumidas *a priori*, concebidas como naturais.

Na retomada e reconfiguração do projeto pedagógico, o coletivo decidiu alinhar todos os componentes curriculares sob o tema “Ler e escrever em todas as áreas”. Houve, ainda, a defesa da ampliação da participação da comunidade nas ações da escola em que isso fosse possível.

Seguindo essas questões, e ainda preocupados com a ampliação do mapeamento da educação física nessa escola, resolvemos que no primeiro contato presencial com os diferentes grupos teríamos de entender quais eram as representações que os alunos tinham com respeito a essas aulas de educação física e suas especificidades. Logo no primeiro contato, lançamos a seguinte questão: o que é educação física para o grupo? As contribuições dos alunos logo surgiram, e foram anotadas para orientar novas discussões. Eis algumas: “Fazer exercícios físicos e ginástica”; “praticar esportes”; “melhorar o relacionamento humano”; “faz bem para a saúde”; “desenvolve o corpo”; “fazer brincadeiras, lutas e jogos”.

Pudemos perceber na fala dos alunos uma influência muito forte das abordagens de educação física ligadas à saúde, ao desenvolvimento das habilidades motoras e à visão globalizante (psicomotricidade), onde essa disciplina ora é vista de modo funcional, ora é empregada como meio para consolidar um projeto da sociedade neoliberal. As respostas, fizeram-nos, ainda, refletir a respeito destas seguintes questões: a) como essas identidades foram formadas? b) de que forma as aulas praticadas nesta escola contribuíram com a formação dessa identidade em relação à educação física? c) em quais lugares, fora a escola, os alunos acessam essas informações? d) de que forma nossas aulas poderiam contribuir, problematizando as concepções de certa forma naturalizadas que os alunos possuem, com vista a uma educação física mais crítica que parta da realidade social deles?

Diante dessas considerações dos alunos, percebemos que poderíamos sair do plano geral e especificar um pouco mais seus conhecimentos. Tencionando afinar a compreensão que os alunos tinham a respeito da educação física, lançamos as seguintes categorias: brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esporte, para realizar um levantamento dos conhecimentos prévios que os alunos possuíam de cada uma das categorias relacionadas.

O procedimento foi o mesmo da questão inicial, ou seja, todas as categorias foram anotadas na lousa e as falas dos alunos, transcritas de acordo com cada categoria, conforme se vê na Tabela 1.

Tabela 1 – Conhecimentos prévios dos alunos das categorias propostas

Categoria	Atividades relacionadas
Brincadeira	Carrinho de rolimã, taco de rua, queimada, bolinha de gude, rouba-bandeira, pega-pega, esconde-esconde, duro ou mole, agacha fruta, mãe da mula, mãe da rua, piques no alto, boneca e boneco, carrinho, pular corda, skate, patinete, bicicleta, <i>videogame</i> , futebol de tampinha, pingue-pongue, elefante colorido, quebra-cabeça, cada macaco no seu galho
Dança	Funk, axé, balé, black, forró, sertanejo, samba, samba rock, pagode, lambada, eletrônico, psai, rague, discoteca, lenta, vaneirão, afro, hip hop, valsa, bolero, capoeira
Luta	Judô, caratê, kung fu, jiu-jitsu, tae kwon do, boxe, capoeira, vale-tudo, sumô, maitai
Ginástica	Artística, trampolim, musculação, dança, balé, ioga, capoeira, acrobacias (circo), corrida, caminhada, alongamento, aquecimento para jogar
Esportes	Futebol, futsal, basquete, vôlei, natação, handebol, bung jump, asa-delta, paraquedista, Fórmula 1, atletismo, ciclismo, skate, motociclismo, surfe, boliche, beisebol, tênis, tênis de mesa, futebol de mesa, xadrez, damas, biribol

O resultado (v. Tabela 1) nos fez questionar a máxima que diz que “Para os alunos, educação física é futebol”. É possível observar que eles conhecem outras atividades em seus diferentes contextos, e as diferentes linguagens existentes na vida social contemporânea. Graças ao diagnóstico e às conversas com os alunos, detectamos um monopólio da prática esportiva (principalmente do futebol), a supremacia de práticas masculinas, ambas centradas no desenvolvimento e na habilidade motora. Além disso, reconhecemos certas identidades dos alunos, e falamos sobretudo dos posicionamentos machistas, eurocêntricos e monoculturais (esporte) que estes manifestavam em relação à educação física na escola. Esses aspectos denunciavam um discurso dominante que favorecia o habilidoso no esporte, uma vez que outras práticas não eram trazidas para as aulas.

Detectada a existência de um currículo único, onde todos os alunos teriam que se integrar e se esforçar para melhorar de acordo com o paradigma esportivo, e de acordo com o próprio relato dos alunos, essa prática vinha ao longo do tempo fortalecendo cada vez mais os indivíduos que já chegavam à escola com um bom repertório para o desenvolvimento das práticas esportivas, ou seja, a identidade de educação física na escola, o dominante. Na mesma intensidade, esse currículo vinha fragilizando e excluindo das aulas todos os que não compartilhavam previamente esses conhecimentos, ou por não se sentirem à vontade para participar das aulas.

Nesse contexto, resolvemos estudar a ginástica, pois entendemos que essa manifestação nos permitiria explorar conteúdos de ensino mais favoráveis à justiça curricular (equilibrar o currículo), com vista à equidade social. Nossas preocupações apontavam para a proposta de uma ação coletiva que possibilitasse o surgimento do hibridismo existente nos diferentes grupos, principalmente por meio da escolha de uma manifestação que rompesse com a prática monocultural arraigada no currículo de educação física dessa escola.

Destacamos que a ginástica possuía grande representação junto aos alunos, pois em quase todas as categorias descritas na Tabela 1 surgiram falas que de alguma forma se remetiam a essa manifestação. Pouco a pouco, a lista referente à ginástica (v. Tabela 1) foi ampliada, e alguns depoimentos chamaram nossa atenção. Muitos comentaram o fato de as pessoas utilizarem o canteiro central da principal avenida do bairro para as práticas de caminhada e corrida, nos períodos da manhã, final da tarde e noite.

Com esses dados, percebemos que as representações dos alunos em relação às atividades de corrida e caminhada também se associavam ao conceito de ginástica. Isso nos levou a ampliar o mapeamento inicial, solicitando aos alunos que respondessem as seguintes questões:

- quais são os “tipos” de ginástica que ocorrem no bairro?
- em quais locais elas ocorrem?
- quais são as facilidades e dificuldades para sua prática?

Para responder esses questionamentos, os estudantes organizaram um questionário para entrevistar pais e vizinhos mais velhos:

- Que tipos de ginástica se pratica em seu bairro ou nas proximidades?
- Quem participa dessas atividades e onde elas acontecem (na rua, associações, escola, igrejas, academias, parques)?
- Existe a oferta desse serviço gratuita?
- Os locais são de fácil acesso?
- As entidades particulares têm preços acessíveis?
- É obrigatório usar uniforme ou pode-se usar qualquer roupa?
- Você participa de alguma atividade com essa característica? Se sim, poderia vir até a escola contar para os alunos sua experiência? Se não, por quê?

Cabe ressaltar que o projeto Um passeio cultural pela ginástica foi desenvolvido com os estudantes do 6º ano do ensino fundamental, em três turmas, durante 60 aulas (um semestre). As respostas evidenciaram grande participação dos membros da comunidade nas atividades de caminhada, corrida e ginástica de academia. Esse percurso ocorreu em seis aulas (duas semanas), todas realizadas em sala, rompendo a associação da atuação docente e o ensino da educação física com o ambiente da quadra poliesportiva. É lógico que houve resistências, e nossa atuação sempre foi na direção de reforçar junto aos alunos a intencionalidade das aulas e do projeto que havíamos combinado coletivamente. Reforçamos também a ideia de que o aprendizado nem sempre é tarefa agradável e lúdica, com a intenção de romper a ideia recorrente que limita os objetivos da educação física ao entretenimento e recreação dos alunos.

Percebemos que seria importante partir das vivências de corridas e caminhadas, considerando a forte ligação de identidade destas com a ginástica dos alunos. Essas atividades ocorreram no espaço interno da escola, respeitando as possibilidades individuais dos alunos (caminhar e correr livremente) e, em outras oportunidades, alternavamos o percurso e o ritmo, sempre solicitando que ficassem atentos à suas sensações durante a realização das vivências. A ligação que levava os alunos a interpretar as manifestações de corrida e caminhada como ginástica persistiram. Pudemos inferir que essas representações também estavam ligadas à visão institucional de ginástica veiculada na mídia, onde tudo parece ser ginástica, inclusive caminhar e correr. Na difusão contemporânea da busca da qualidade de vida, deparamos, em telejornais, novela e programas esportivos, com uma defesa aberta e incondicional da cultura do “mexa-se”, faça exercícios, corra, caminhe ou simplesmente “faça ginástica” e melhore sua saúde. Esse discurso decorre de um posicionamento dominante da ciência em nossa sociedade, o tempo todo são utilizados estudos para a validação desses pressupostos, e isso cria um certo corpo de verdade, difícil de ser questionado, considerando o senso comum.

Enxergando a necessidade de elucidar essa questão, selecionamos dois textos na internet e os apresentamos à classe, para leitura, reflexão e discussão. Um trazia os fundamentos básicos do método do Dr. Kenneth H. Cooper,³⁸ a respeito da impor-

³⁸ O Dr. Kenneth H. Cooper criou um método de condicionamento físico que ficou muito popular na década de 1970 e que até hoje muitas pessoas chamam de “fazer *cooper*” – o ato de correr como forma de condicionamento físico. Disponível em: < <http://veja.abril.com.br/050203/entrevista.html>>. Acesso em: 16/04/2009.

tância da prática da corrida e da caminhada como fatores promotores da boa saúde, o outro fazia um contraponto, era um artigo acadêmico que trazia a história das corridas nas tribos dos índios canelas no Maranhão. A experiência foi significativa, tanto para esclarecer as diferenças entre essas práticas e a ginástica como para ampliar o olhar dos alunos em relação às representações diversas que dada manifestação cultural pode ter em contextos diferentes.

A leitura foi realizada de forma compartilhada com toda a sala e os pontos mais importantes, polêmicos ou com maior complexidade para o entendimento foram levantados pelos alunos e anotados para discussão posterior.

O encaminhamento seguinte foi elaborar questões que possibilitassem aos alunos estabelecer relações, divergências, significados e as diferenças de contextos em que cada prática ocorria. Os textos e as questões mencionadas acima foram trabalhados separadamente. Primeiramente, desenvolvemos o texto sobre o método do Dr. Kenneth Cooper com base no desenvolvimento da boa saúde. Esse texto afirmava a visão de uma boa saúde com base nos pressupostos dominantes ocidentais, e estavam diretamente associados a uma rede mais ampla de naturalização de certos jeitos de ser, comportar, se alimentar e fazer aulas de educação física. Para facilitar a compreensão o texto foi dividido em dois volumes, uma introdução e uma segunda parte mais técnica. Os estudantes levantaram várias questões. Em relação ao primeiro texto:

- Por que as pessoas caminham e correm? Onde costumam realizar essas práticas?
- As atividades de caminhada e corrida visam desenvolver, no praticante, a qualidade de resistência. Como Barbanti explica essa capacidade? Para que serve a resistência em nosso dia a dia?
- O que é necessário para se ter boa saúde?
- Entrevistar uma pessoa adulta que pratique essas atividades e perguntar a ela: a) o que a levou a praticá-las? b) onde ela as pratica? c) o que ela espera atingir? d) onde conseguiu estas informações? – não esquecer de incluir nome e idade da pessoa.

Após a análise, pudemos constatar que os alunos tinham entendido as ideias centrais do texto, que apresentava como foco o desenvolvimento da qualidade física – resistência e manutenção da boa saúde por meio das atividades físicas de baixa intensidade praticadas regularmente.

Aproveitamos para vivenciar uma prática com base nesses pressupostos; montamos três triângulos com cones, equidistantes 15 metros um do outro, e realizamos o

teste dos 15 minutos. Em grupos com aproximadamente 13 alunos (meninos e meninas), tinham que correr num ritmo lento, porém constante, durante os 10 minutos; os que não conseguiam chegar ao final anotavam o tempo em que pararam e como estavam se sentindo. O compromisso era tentar identificar por que pararam.

Os alunos que chegavam ao final da atividade procediam da mesma forma. Em outra oportunidade, estabelecemos grupos de corredores e de suporte; enquanto alguns alunos corriam o mesmo percurso, outros alunos acompanhavam atentamente o tempo percorrido e anotavam suas impressões (diminuição ou aumento de ritmo, transpiração, respiração tranquila ou ofegante, etc.). Ao final do teste os acompanhantes aferiam os batimentos cardíacos dos corredores. A técnica de aferição já havia sido vista em outro momento.

Ao final das aulas, realizamos as considerações gerais e abrimos espaço para as questões individuais, visando fomentar as aulas posteriores. Essa dinâmica foi um marco constante no desenvolvimento do projeto.

Para o segundo texto, foram levantadas estas questões:

- Que fatores favoreceram a divulgação do método de Kenneth Cooper no Brasil?
- Neste sistema de atividade física o que vem a ser um exercício aeróbico?
- Dos exercícios recomendados pelo Dr. Cooper, quais você pratica, em que lugar e quantas vezes por semana?
- De acordo com o texto, em quantas partes está dividido o “método cooper” e quais são elas?
- Quando você pratica essas atividades com seus colegas, como elas acontecem?

Os alunos puderam perceber que muitas das atividades descritas nesse método, objetivando a melhoria da condição aeróbica das pessoas, já eram praticadas por eles cotidianamente. Eles estabeleceram relações das práticas desenvolvidas na rua com as divisões propostas pelo Dr. Cooper e, considerando esses fatos, puderam inferir que “na rua as brincadeiras rolam soltas, não têm ‘fases’”. Eles começam e terminam as brincadeiras sem nenhuma sistematização, simplesmente brincam.

Os alunos propuseram uma caminhada em uma avenida (um local emblemático no bairro), porém, a direção da escola, alegando questões de segurança, não autorizou. As vivências desenvolvidas na escola conseguiram aproximar os alunos das manifestações de corrida e caminhada; essa foi a forma possível de ressignificar as manifestações em questão.

Na segunda etapa, objetivando um contraponto dessa visão, levamos um texto que abordava o significado da corrida, na tribo dos índios canela, no Maranhão. As questões eram as seguintes:

- Ao contrário do método do Dr. Cooper, a corrida analisada culturalmente possui outros significados. De acordo com o texto, quais são eles?
- De acordo com o texto, qual seria supostamente a primeira atividade física praticada no Maranhão? Como ela é realizada?
- Como vimos anteriormente o método do Dr. Cooper foi bastante divulgado no Brasil, inclusive em escolas. Por que até hoje não ouvimos falar a respeito da corrida dos índios canelas?
- Na sua rua existe alguma forma de brincar de correr que não é realizada na escola?
- Qual é a atividade e explique como ela ocorre.

Estabelecer a relação entre os textos se constituiu em um importante exercício de reflexão. Ao solicitar aos alunos que socializassem suas respostas, obtivemos as seguintes considerações em relação a outros significados da corrida:

Uma estimula a saúde e a outra só têm valores sociais.”

“O *cooper* desenvolvia e fortalecia a sobrevivência, mas a corrida indígena corria para o desenvolvimento de seu povo.”

“A corrida sempre esteve em primeiro lugar como sobrevivência, essa cultura representa valores e normas sociais.”

Em relação à divulgação dos métodos: “Não ocorreu em escolas porque é uma questão de população, os índios não trouxeram sua ideia para a escola porque são índios”.

“A tática, dentro da escola, é sobre o homem branco.”

Esse texto trazia outros significados da prática da corrida; diferentemente da boa saúde, os objetivos dos índios canela remetiam à manifestação da sua cultura e à celebração de um ritual, com isso os alunos puderam refletir e colocar em xeque algumas verdades naturalizadas. Essa atividade possibilitou a desconstrução de algumas identidades, até então verdades inquestionáveis para os alunos, abrindo possibilidades de reconhecimento e construção das diferenças, e ao mesmo tempo se firmando em suas representações, suas novas identidades.

Os depoimentos transcritos acima mostram que, após as atividades desenvolvidas, eles ampliaram suas possibilidades de interpretação. Na afirmação “Não, porque a tática dentro da escola é sobre o homem branco”, percebemos que a interpretação do aluno, compartilhada com o grupo e com o professor, está para além da simples leitura da prática. Ao mesmo tempo, os estudantes reconheceram a importância de fatores relevantes em ambas as práticas, o que nos faz pensar que o conhecimento forjado não estabeleceu nenhum juízo de valor entre as diferentes formas de correr e seus objetivos ou intenções. O que de fato ocorreu é que um novo conhecimento nasceu para os que vivenciaram as diferentes experiências, dando origem a um novo conhecimento, uma prática hibridizada.

Entendemos que a primeira etapa do projeto foi relevante para aproximar os alunos das relações de poder que permeiam a sociedade e a escola. Nos esforçamos para elucidar que vivemos numa sociedade multicultural onde as diferenças são diversas, e devem ser respeitadas e valorizadas, cada qual dentro de sua singularidade. Destacamos que os espaços que proporcionaram vivências diversificadas se constituíram em ferramenta pedagógica relevante para o entendimento dos alunos; além disso proporcionaram um ambiente problematizador, sem o qual não teria sido possível avançar no processo de ensino e aprendizagem proposto.

Neste relato, chamamos a atenção para um discurso um tanto cínico que tenta dissociar as vivências das aulas de educação física, conforme já comentamos; nosso pressuposto primeiro nos indica que as temáticas a serem desenvolvidas nas aulas surgem a partir das práticas sociais dos alunos, logo, as vivências tornam-se imprescindíveis, não como um fim em si mesmas nem como um projeto definido *a priori*, mas como algo vivo, que vai dando e ganhando sentido dentro do fazer coletivo em sala de aula.

É engraçado perceber que diante da correria do desenvolvimento das aulas – começa uma turma, entra outra, sai de uma escola, corre para o segundo emprego –, somos envolvidos no trabalho administrativo, revisão de registros no diário de campo, preenchimento de diários de classe, planos, reuniões, encontros de formação, leituras a fazer, compromissos familiares e pessoais; diante dessa miscelânea de atividades, nem sempre lembramos tudo que é importante no decorrer da aula.

Em uma noite, após chegar em casa, fui rever registros dos alunos, suas frases, e minhas anotações me trouxeram certa inquietação e me remeteram aos seguintes questionamentos:

- Como poderemos ampliar as possibilidades de leitura e escrita dos gestos e de mundo dos alunos a partir da manifestação cultural ginástica?
- De que forma essa manifestação possibilitará que estreitemos relações com a comunidade?

Isso fez com que eu revisse o combinado prévio com os alunos e me possibilitou estabelecer objetivos para nortear os trabalhos. Devo ressaltar que os objetivos descritos a seguir não surgiram em planejamento prévio nem todos ao mesmo tempo. Essa relação foi uma escolha didática, para facilitar a organização e a leitura do trabalho. As situações e problematizações ocorridas no percurso é que nos permitiu a formulação de cada um dos objetivos. Os encaminhamentos foram:

- Vivenciar e interpretar o maior número possível de manifestações corporais presentes no universo cultural da ginástica, dentro das possibilidades do grupo.
- Contemplar as manifestações do universo cultural da ginástica, atribuindo-lhes valores estéticos.
- Validar a escola, bem como as aulas de educação física, como espaço de participação coletiva, visando à produção cultural e à transformação social.
- Ampliar a percepção sobre si e sobre o outro, possibilitando uma gestualidade mais autônoma, solidária e coletiva.
- Compreender, criar e adaptar tanto a forma como o conteúdo das manifestações da cultura da ginástica, recorrendo ao pré-requisito de participação equitativa de todos os componentes do grupo e classe.
- Planejar e sistematizar práticas corporais preservando seu sentido lúdico, adaptando-as conforme as necessidades do grupo.
- Promover produções textuais, colaborando com o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos, considerando os gestos e a linguagem como elementos centrais dessa ação.
- Promover a participação dos familiares (pais, mães, avós etc.), capacitando e envolvendo a comunidade próxima com vista à transformação social.

Dando prosseguimento às atividades do projeto, esbarramos em um movimento de forte resistência por parte dos alunos. Após o exercício do mapeamento e o trabalho com corrida e caminhada, ao serem informados de que a manifestação cultural esporte (leia-se futebol) não seria tematizada naquele semestre e que continuaríamos com a ginástica, alguns alunos (os que possuem *status* de liderança no grupo) posicionaram-se contra, alegando “que educação física sem futebol não tava com nada”, entre outras tantas frases similares. Essa situação nos alertou para o fato de que pro-

por uma tentativa de mudança não é tarefa fácil. Temos de nos lembrar sempre de que as identidades dos alunos que se manifestam nas aulas foram construídas dentro de um processo histórico contínuo e complexo; não é só mudar a abordagem ou as estratégias de aula que tudo muda. É necessário insistir na mudança com muito empenho, tenacidade e dedicação: estudo permanente, ao qual temos de nos dedicar, os percursos diferentes em cada turma, roteiro de trabalho diversificado, em resumo, um volume maior de trabalho, tanto durante as aulas como em sua organização, além de acompanhamento de processos e avaliação.

Após muitas discussões, intervimos com vista a esclarecer aos alunos o que era um projeto pedagógico e currículo. Durante a plenária, percebemos que a grande maioria desconhecia o significado dos termos evidenciando que questões como essas, tão importantes, são monopólio de professores e especialistas. Portanto, resolvemos que esse entendimento era vital ao desenvolvimento do trabalho pedagógico proposto. Após os esclarecimentos, voltamos para a listagem gerada em sala de aula e perguntamos quais das atividades relacionadas poderiam ser praticadas na escola. A maioria dos registros revelou a ginástica artística. Devido à ênfase e à divulgação dos Jogos Olímpicos na China, pela mídia, entendemos que esse poderia ser um bom início para nossa temática.

Após as considerações em sala de aula e o posicionamento dos estudantes em roda de conversa, organizamos grupos para vivenciarem algumas práticas com os aparelhos ginásticos disponíveis na escola, os quais foram dispostos na quadra e cada grupo pôde, a princípio, experimentar movimentos conforme sua habilidade. Não realizamos nenhuma orientação ou indicação de modelo a ser seguido; as práticas sempre eram precedidas de um planejamento do grupo (conversa/combinado). Eles transcreviam em um plano as possibilidades de utilização de cada aparelho e, ao finalizarem a atividade, registravam as facilidades e dificuldades encontradas, as estratégias de organização do grupo e outros detalhes. As avaliações registradas fomentaram as aulas que se seguiram. Por meio das análises, comparações e avaliações realizadas nas aulas, os alunos perceberam que existiam formas de realização que estão para além das padronizadas institucionalmente na modalidade de competição.

Com intenção de aprofundar o conhecimento a respeito dessa manifestação, assistimos uma gravação dessa modalidade nos Jogos Pan-americanos ocorridos no Rio de Janeiro, em 2007. Ao final da exposição, abrimos espaço para comparações com a prática realizada da escola, reinterpretações dos movimentos e novos encaminhamentos,

que permitissem ao grupo entender melhor a dinâmica dessa categoria de ginástica. Combinamos que eles receberiam um texto para leitura, interpretação e reflexão.

Isso de fato ocorreu, o texto conseguido na internet trazia a história e os conceitos da ginástica de forma mais ampla, não se limitando à ginástica artística e permitindo aos alunos ampliarem sua compreensão acerca da manifestação. A leitura foi realizada em trios produtivos (alunos com mais facilidade de leitura ajudaram colegas com dificuldades) e, ao final, havia alguns itens que deveriam destacar com base no texto. Nessa ocasião as seguintes questões foram levantadas:

- Que tipos de ginástica são citados no texto?
- Qual dessas atividades é possível realizar na escola? Quais não são? Por quê?
- Cite três aparelhos da ginástica artística e dois atletas brasileiros, masculinos ou femininos, que você conhece.
- É possível montar uma sequência de ginástica na escola? Como faríamos para organizar essa atividade?

As respostas evidenciaram um entendimento razoável do texto, as questões de localização foram identificadas, as de interpretação contaram com considerações via de regra interessantes e as de reflexão contribuíram com a sequência do trabalho. Seguem abaixo alguns posicionamentos dos alunos em relação à questão sobre aparelhos de ginástica e atletas brasileiros: “Sim, é possível montar e a escrita ajudaria”; “sim, montar em grupos, decidir o figurino, o CD, a dança, o penteado e quantas pessoas fariam parte do grupo”; “sim, fazer em grupo, montar uma coreografia e ensaiar”; “temos que escolher e organizar local, roupa e grupo”; “se nos dividirmos em grupos, escolhermos música e o local onde vai ser a ginástica, basta ensaiar fazendo a combinação de movimentos”; “sim, ginástica no solo; no trampolim dá para fazer cambalhota e mortal”.

As proposições desencadeadas a partir do texto baixado da internet fizeram com que decidíssemos o trabalho final do projeto. Divididos em grupos, os estudantes deveriam apresentar um trabalho final sobre ginástica – poderia ser coreografia, relato, poesia ou outra linguagem, desde que dialogasse com os estudos realizados no decorrer do curso. Como iam surgindo outras atividades, constantemente, os alunos informavam e demonstravam movimentos de outras práticas como capoeira, dança e artes marciais para compor suas sequências. Esse aspecto indicou que as pessoas reinventam as práticas com base em experiências que aprenderam.

Sistematicamente ao final das aulas, o redator de cada grupo anotava as questões pertinentes a serem discutidas e problematizadas. Essas contribuições seriam de grande valia na elaboração do trabalho final, independente do formato escolhido pelo grupo para apresentação, e contribuíam para as demais aulas.

Nas discussões surgiram falas que identificavam que a ginástica também acontecia no circo, então, iniciamos uma investigação para compreender como ela ocorria. Providenciamos outro texto da internet, contendo as representações iniciais, para os alunos terem contato com o universo do circo e suas ligações com a ginástica. O texto em questão trazia um resumo da história do circo no Brasil e as principais atividades relacionadas à ginástica: acrobacia, contorcionismo, equilíbrio, entre outras.

Após a leitura, realizada em casa com auxílio dos familiares mais velhos, os estudantes tinham um roteiro de estudos sobre os pontos importantes a serem destacados no texto. Essa atividade foi retomada em grupos, na sala de aula, em formato de apresentação, as equipes iam se complementando dentro dessa proposta.

No mesmo formato das aulas em que vivenciaram e debateram aspectos relativos à ginástica artística, os alunos experimentaram práticas circenses conforme as possibilidades individuais e o ambiente escolar; o trabalho se desenvolveu mediante as discussões e registros. Essa ação, que ampliou os conhecimentos acerca da manifestação escolhida, culminou com uma visita a um Circo Escola, onde os alunos, acompanhados por instrutores da entidade, experimentaram equipamentos não disponíveis na escola: cama elástica, tecido e trampolim. Assistiram, também, às apresentações de jovens formados pela escola. Essa atividade aproximou os alunos das leituras e representações tidas como oficiais dessa prática cultural, aprofundando e ampliando seus conhecimentos.

Um dos pontos que gostaria de dar destaque no projeto pedagógico da escola foi a aproximação com a comunidade; na ocasião da visita ao Circo Escola, solicitamos que, além de redigirem a solicitação do passeio, para ser encaminhada à direção da escola, e o ofício ao Circo Escola, as crianças fizessem um convite aos pais para uma reunião. O tema central era a informação a respeito do projeto ginástica na escola e uma convocação para participarem do passeio ao circo, visto que faríamos o percurso a pé. Com o propósito de uma maior adesão dos pais ou responsáveis ao passeio, e querendo informá-los da melhor maneira possível, agendamos uma reunião, que foi bem recebida. Em relação à proposta, houve uma aceitação unânime por parte dos pais, e uma adesão razoável em relação à participação. O fato de ter os pais ca-

minhando junto conosco, interagindo na atividade pedagógica presencialmente, nos proporcionou momentos de grande realização e reconhecimento.

No encerramento do projeto, os alunos criaram convites para a Mostra de Ginástica, para serem entregues a pais, professores, equipe de gestão e apoio e supervisão de ensino. Os depoimentos dos participantes foram relevantes e estabeleceram uma relação diferente entre os pais, o professor e o componente educação física.

Os alunos realizaram uma mostra de ginástica ao final do projeto, contando com produções diversificadas, indopoesias e relatos de participação. Como o objetivo era divulgar a produção dos alunos referente ao estudo e análise da manifestação cultural ginástica, as *performances* não figuraram, em nenhum momento, como objeto de análise, mesmo porque outras linguagens foram utilizadas na apresentação dos trabalhos.

Chamamos atenção para a construção coletiva, em que puderam manifestar a diversidade de cultura e saberes com igual valor e importância, compondo uma prática híbrida. Muitas vezes trouxeram para o debate sua visão e experiência, e foram valorizadas por aquilo que são de fato e não por aquilo que “alguém” gostaria que fossem. Conjuntamente com os estudantes, atuamos numa perspectiva socialdemocrática, difundindo os valores coletivos e o bem comum como um objetivo a ser alcançado por todos. Entendemos que todo o processo de vivência das diferentes ginásticas e a construção das apresentações valorizaram as produções dos alunos, que trouxeram diferentes representações, contribuindo com a desconstrução da identidade da ginástica institucionalizada e criando um significado de valor para a ginástica produzida por eles, dentro das possibilidades de cada indivíduo e principalmente das possibilidades dos diferentes grupos.

Não impusemos um modelo a ser seguido, o espaço ficou aberto para considerar como certas todas as proposições que surgiram, problematizando, questionando, pesquisando e principalmente praticando e dialogando com base nesta prática, como podemos atuar juntos em direção a uma educação física mais significativa e justa em relação às necessidades dos nossos diferentes alunos.

Ao término, em conversa com os alunos, avaliamos que os conhecimentos a respeito da manifestação ginástica foram ampliados, assim como a noção de que as pessoas são diferentes e que isso não significa ser nem melhor, nem pior. Os alunos com mais facilidade para determinadas práticas contribuíram com os colegas no grupo, percebendo que a questão não era a *performance* individual mas, sim, a valorização do trabalho coletivo e a compreensão de temas relacionados à manifestação. Notamos

que os alunos, de uma forma geral, conseguiram superar leituras simplificadas e superficiais acerca da temática ginástica, e compreenderam elementos desta prática corporal que antes não eram notados. Todavia, sentimos que os alunos não conseguiram estabelecer relações entre esses sentidos e os significados da manifestação corporal no seu cotidiano e no contexto social mais amplo.

Consideramos interessante destacar que o trabalho teve início com práticas de corrida e caminhada, fato que merece destaque, pois aponta as representações de ginástica que os alunos possuíam naquele momento. Os alunos também produziram muitas atividades de leitura, escrita e reflexão, o que indica outras possibilidades didáticas para as aulas de educação física. Entendemos que o projeto proporcionou aos alunos uma ampliação significativa da manifestação tematizada e, sobretudo, do valor do trabalho coletivo e a ampliação da participação da comunidade, fatores enfatizados no projeto pedagógico da unidade.

Os registros fotográficos de todo o processo foram sistematizados em uma apresentação em *power point* e posteriormente apresentadas aos próprios alunos. Foi muito interessante perceber o clima de realização que tomou conta deles no momento em que se viram e relembavam de cada momento que a fotografia resgatava. Era inevitável o resgate de fatos peculiares de cada momento, presentes apenas na lembrança dos que o viveram.

Outra observação interessante diz respeito à tensão que se estabeleceu com os alunos com a quebra de paradigma que essa proposta apresentava. Refiro-me ao fato de não ter optado pelo esporte (futebol) como elemento a ser discutido ou simplesmente praticado no semestre. Aos poucos, o que era tensão passou a ser resistência, e rapidamente se transformou em curiosidade.

Se no início meus alunos ficavam postados no alambrado observando a prática do futebol que ocorria na quadra ao lado de forma “livre”, no decorrer das aulas, lentamente, eles foram se inserindo nas proposições apresentadas nas aulas.

Ao final, fiquei surpreso ao perceber que o futebol, tão “famoso” entre os estudantes, cederia lugar à curiosidade. O grupo do futebol “livre” passou a se aglomerar na grade de separação das quadras, para observar a ginástica; um deles, não se contendo, disse: “Professor, a gente também pode fazer essa aula?”. Prontamente, lhe respondi que a vivência fazia parte de um etapa do trabalho, mas não seria possível a participação de um grupo que estivesse fora do contexto mais amplo dessa produção e que contava com atividades prévias de mapeamento, além de leituras, entrevistas,

pesquisas. Sugeri que conversassem com seu professor para, juntos, elaborarem uma prática nessa direção.

Essa passagem nos permite inferir que os alunos anseiam por aprender e se interessam por práticas pedagógicas que os desafiem, portanto, mais uma vez questionamos a máxima que insiste em dizer que os alunos só querem jogar futebol.

Por fim, esclarecemos que a organização do projeto não traduz seu desenvolvimento na íntegra, pois as fases e articulações tiveram um desenvolvimento particular em cada sala, ou seja, não ocorreu de forma linear nem homogênea. Assim sendo, não há previsibilidade, mas o esquema apresentado serve para quem quiser tentar, sistematizar e acompanhar as ações pedagógicas desenvolvidas ao longo de um semestre, às quais registramos neste livro.

6

Bibliografia

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*. Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, 1999.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, 2002.

- CONNELL, R. W. *Schools and Social Justice*. Montreal, Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1993.
- CORAZZA, S. M. *Tema gerador: concepções e práticas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.
- GIROUX, H.; McLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GRANT, C. A.; WIECZOREK, K. Teacher Education and Knowledge in the “Knowledge Society”: The Need for Social Moorings in our Multicultural Schools, *Teachers College Record*. Nova York, v. 102, n. 5, p. 913-935, 2000.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- McLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- NEIRA, M. G. Utopia provisória: o currículo multicultural crítico da educação física. In: *Ensino de educação física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.
- _____. Pedagogia da cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem. In: NEIRA, M. G. *Ensino de educação física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007a.
- _____. (Elaboradores). *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II: Educação Física / Secretaria Municipal de Educação*. São Paulo: SME/DOT, 2007.
- NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, no prelo.
- PÉREZ GALLARDO, J. S. I. *Educação física: do berçário ao ensino médio*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- SILVA, T. T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SOARES, C. L. et. al. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

- STOER, S. R.; CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.
- TORRES SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

